CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

UN ENGAGEMENT COLLECTIF POUR MAINTENIR ET REHAUSSER LES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE DES ADULTES

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT
ET AU MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Septembre 2013

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la CEAFC

Rédaction
Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la CEAFC
Collaboration :
Maxime Steve Bégin, agent de recherche

Recherche
Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la CEAFC
Maxime Steve Bégin, agent de recherche

Collaboration à la recherche
Ghislain Brisson, agent de recherche
Margot Désilets, consultante
Nicole Verret, consultante

Soutien technique
Secrétariat : Michèle Brown
Documentation : Johane Beaudoin
Édition : Johanne Méthot
Informatique : Sébastien Lacassaigne
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique et mise en page
Bleuoutremer

Avis adopté à la 610e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 13 juin 2013.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013
ISBN : 978-2-550-68703-0 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-68704-7 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2013

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. S'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport qui est déposé à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, l'audition d'experts et des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
DEUX PERSPECTIVES POUR ABORDER LA LITTÉRATIE DES ADULTES : LA MESURE DU NIVEAU DE COMPÉTENCE ET LE RAPPORT À L'ÉCRIT 5

1.1 Une première perspective associée à la mesure du niveau de compétence 7
1.1.1 L'évolution du concept et de la mesure 7
1.1.2 L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes : quelques résultats 9
1.1.2.1 Des caractéristiques révélatrices concernant les niveaux de compétence en littératie 9
1.1.2.2 Des données préoccupantes sur les adultes québécois ayant un niveau insuffisant de compétence en littératie 10
1.1.3 Trois situations génériques éclairantes sur un niveau insuffisant de compétence en littératie 13
1.1.3.1 Une première situation : à la sortie de l'école, un bagage insuffisant de compétences 13
1.1.3.2 Une deuxième situation : en milieu de travail, des exigences en forte recomposition 15
1.1.3.3 Une troisième situation : une maîtrise insuffisante de la langue d'usage 17
1.1.4 Des groupes qui doivent faire face à des difficultés particulières 21
1.1.4.1 Les prestataires de l'assistance sociale 21
1.1.4.2 Les personnes handicapées 25
1.1.4.3 Les Autochtones 28

1.2 Une deuxième perspective associée au rapport à l'écrit des adultes ayant un faible niveau de compétence en littératie 32
1.2.1 Le maintien des compétences en littératie 32
1.2.2 Un environnement enrichi de pratiques de l'écrit pour les adultes présentant un faible niveau de compétence en littératie 33

Ce qu'il faut retenir 36

CHAPITRE 2
LE CHAMP DE LA FORMATION VISANT LE REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE : LES ACTEURS ET LES DISPOSITIFS 41

2.1 La sphère de l'éducation 43
2.1.1 À l'enseignement secondaire, en formation générale des adultes 43
2.1.2 À l'enseignement secondaire, en formation professionnelle 46
2.1.3 À l'enseignement collégial 48
2.1.4 Le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation 51

2.2 La sphère de l'emploi, de la main-d'œuvre et de la solidarité sociale 52
2.2.1 Les organisations qui agissent directement dans cette sphère 52
2.2.2 Les mesures, les programmes et les approches favorisant le rehaussement des compétences en littératie 57
2.2.2.1 Du côté du MESS et des services offerts par Emploi-Québec 57
2.2.2.2 Du côté de la Commission des partenaires du marché du travail 62

2.3 La sphère de l'immigration 63
2.3.1 La Loi sur l'immigration au Québec 63
2.3.2 Le Règlement sur les services d'intégration linguistique 64
2.3.3 Le plan gouvernemental de francisation et d'intégration des immigrants *Pour enrichir le Québec* 64
2.3.4 Les services offerts par le MICC dans le cadre de ses programmes 65
2.4 La cartographie des compétences des acteurs, des dispositifs et des services selon les trois situations génériques explicatives d'un niveau insuffisant de littératie 66
2.5 Un regard éclairant sur la Suède 70
Ce qu'il faut retenir 73

CHAPITRE 3
UN ENVIRONNEMENT POUVANT FAVORISER LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ADULTES AYANT DE FAIBLES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE 75
3.1 Un environnement partiellement balisé 77
3.1.1 Des politiques axées sur la lecture 77
3.1.2 D'autres balises influençant l'environnement social de l'écrit 79
3.2 Des initiatives relatives à la lecture qui peuvent modifier le rapport à l'écrit 84
3.3 Des initiatives qui agissent sur le rapport à l'écrit par des activités s'adressant aux familles 88
3.4 Des initiatives qui agissent sur le rapport à l'écrit par la vie communautaire et démocratique 90
3.5 Des composantes qui agissent sur le rapport à l'écrit par la culture et la création 92
3.6 La promotion de la lecture, des arts et de l'écriture comme moyen de changer le rapport à l'écrit 93
3.7 Un mélange des genres 95
Ce qu'il faut retenir 97

CHAPITRE 4
DES CONSTATS TIRÉS DE LA CONSULTATION 99
4.1 Des adultes aux prises avec des difficultés de tous ordres 102
4.1.1 Premier constat : une situation de pauvreté pour une partie importante des adultes inscrits dans les centres d'éducation des adultes ou les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation 102
4.1.2 Deuxième constat : plusieurs adultes inscrits en formation de base commune qui ne peuvent envisager d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles 103
4.1.3 Troisième constat : des difficultés particulières dans la constitution des groupes dans les centres d'éducation des adultes 105
4.2 Des ressources financières insuffisantes dans des organismes de formation 107
4.2.1 Quatrième constat : la problématique récurrente du financement insuffisant des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation 107
4.2.2 Cinquième constat : des limites budgétaires pour la mise en œuvre d'activités de mise à niveau relatives aux compétences en littératie dans les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des collèges 110
4.3 La synergie des actions entre l'éducation et Emploi-Québec 114
4.3.1 Sixième constat : pour les personnes inscrites en alphabétisation et en francisation, la durée jugée trop courte de la Mesure de formation de la main-d'œuvre, volet *Individus* 114
4.3.2 Septième constat : le rôle stratégique des centres locaux d'emploi pour l'expression de la demande de formation 116

4.4 Des relations à établir ou à consolider entre les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation 117

4.4.1 Huitième constat : la nécessité de faciliter le passage des adultes qui le veulent d'un organisme d'action communautaire autonome en alphabétisation à un centre d'éducation des adultes 117

4.5 La formation de base en milieu de travail 118

4.5.1 Neuvième constat : en milieu de travail, une demande de formation de base pratiquement inexistante 118

4.6 La francisation des personnes peu scolarisées ou peu alphabétisées dans une perspective de rehaussement des compétences en littératie 126

4.6.1 Dixième constat : l'importance de développer une collaboration plus étroite entre les trois principaux acteurs du champ de la francisation, soit le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Emploi-Québec 126

4.6.2 Onzième constat : un accompagnement à revoir et des parcours de formation liant le rehaussement des compétences en littératie et la francisation à développer 129

Ce qu'il faut retenir 131

CHAPITRE 5
DES PRINCIPES, DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS POUR GUIDER L'ACTION PUBLIQUE VERS LE REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES DES ADULTES FAIBLEMENT ALPHABÉTISÉS 133

5.1 Deux principes avancés par le Conseil 134

5.2 Des orientations et des recommandations pour guider l'action 136

Première orientation : Faire une priorité nationale du maintien et du rehaussement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie 136

Deuxième orientation : Assurer une meilleure synergie des actions pour tenir compte de la situation des adultes peu alphabétisés et pour favoriser l'expression de la demande de formation 138

Troisième orientation : Assurer des ressources financières suffisantes pour consolider l'offre de services de formation 141

Quatrième orientation : Soutenir l'organisation de la formation de base dans les entreprises 142

Cinquième orientation : Soutenir le perfectionnement du personnel enseignant et des formatrices et formateurs de même que la recherche 144

CONCLUSION 147

REMERCIEMENTS 149

LISTE DES ORGANISMES DE FORMATION CONSULTÉS (ENTREVUES) 150

ANNEXES 153

Annexe 1 Les résultats de l'EIACA (2003) pour le Québec selon quelques caractéristiques 154

Annexe 2 Les tâches que sont en mesure d'effectuer les personnes classées aux niveaux de compétence 3, 4 et 5 158

Annexe 3 Le système d'éducation des adultes en Suède 159

Annexe 4 Une analyse de l'évolution des différents indicateurs relatifs aux bibliothèques publiques québécoises 166

BIBLIOGRAPHIE 167

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION CONTINUE 184

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 186

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 187

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1	Niveaux de compétence en compréhension de textes suivis selon le profil de fréquentation scolaire, population de 16 à 25 ans, Québec, 2003	15
Tableau 2	Niveaux de compétence et scores moyens selon le statut d'immigration et le domaine de compétence, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003	18
Tableau 3	Scores moyens selon le statut d'immigration, la langue (maternelle et d'évaluation) et le domaine de compétence, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003	20
Tableau 4	Répartition des prestataires de l'AFDR selon l'âge, mars 2012	22
Tableau 5	Répartition des prestataires de l'AFDR selon la scolarité, mars 2012	23
Tableau 6	Répartition des personnes participant au Programme alternative jeunesse selon la scolarité, mars 2012	24
Tableau 7	Nouvelles participations enregistrées dans le cadre de la MFOR, volet *Individus*, selon le type de formation entreprise en 2011-2012 par des personnes handicapées	27
Tableau 8	Population ayant une identité autochtone, en nombre et en pourcentages (arrondis), Québec, 2006	29
Tableau 9	Pourcentage de la population n'ayant pas terminé des études secondaires ou primaires, selon l'identité autochtone, par tranches d'âge, Québec, 2006	30
Tableau 10	Nouvelles participations enregistrées dans le cadre de la MFOR, volet *Individus*, selon le type de formation entreprise pour les années 2009 à 2012	59
Tableau 11	Répartition des projets traités et acceptés ainsi que des subventions accordées en 2009-2010, en 2010-2011 et en 2011-2012, selon les objectifs du programme Soutien aux promoteurs collectifs pour le développement de la main-d'œuvre	122
Tableau 12	Répartition des projets traités et acceptés ainsi que des subventions accordées en 2009-2010, en 2010-2011 et en 2011-2012, selon les objectifs du programme Soutien régionalisé aux entreprises pour le développement de la main-d'œuvre	124
Tableau 13	Participation à la formation structurée et à l'apprentissage informel selon le classement sur l'échelle des compétences, population de 16 à 65 ans en discontinuité de scolarisation, Québec, 2003	135
Figure 1	Tendances dans les composantes de tâches aux États-Unis (de 1960 à 2002)	16
Figure 2	Scores moyens selon le statut d'immigration par le plus haut niveau de scolarité atteint, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003	19
Figure 3	Champ de l'assistance sociale au Québec	21
Figure 4	Niveau de littératie par type d'incapacité, Canada, 1994	25
Figure 5	Services éducatifs prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes	43
Figure 6	Organisations de la sphère du MESS	52
Figure 7	Un bagage insuffisant de compétences à la sortie de l'école (parcours scolaire difficile)	67
Figure 8	Des exigences en forte recomposition dans les milieux de travail	68
Figure 9	Maîtrise insuffisante de la langue d'usage de la société d'accueil	69

INTRODUCTION

> « À l'ère de la société de l'information, nul ne devrait douter de l'importance pour chacun d'être habile à saisir, décoder et contextualiser le sens des messages écrits, qu'ils se présentent au travail ou dans la vie de tous les jours » (Pageau, 2005, p. 2).
>
> « Pour participer pleinement à la vie en société, les individus doivent posséder de solides compétences en littératie : savoir lire, traiter et analyser l'information de façon à comprendre la réalité et à prendre des décisions éclairées. De telles compétences sont cruciales pour se trouver un emploi satisfaisant, prendre soin de sa santé, exercer sa citoyenneté, accéder aux productions culturelles et les apprécier, bref, pour pouvoir bénéficier d'une bonne qualité de vie » (Bernèche et Perron, 2006b, p. 21).

En 1990, Année internationale de l'alphabétisation (UNESCO), le Conseil supérieur de l'éducation publiait un avis intitulé *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*. Sur la base des données et des catégories utilisées plus de vingt ans auparavant[1], le Conseil cherchait à cerner ce que recouvre l'analphabétisme au Québec et présentait un portrait de la situation. Il constatait que l'analphabétisme complet, l'analphabétisme fonctionnel[2] et les carences en éducation de base constituaient un phénomène inquiétant dont le Québec devait se préoccuper. Il signalait que cette situation était la résultante de plusieurs causes : l'environnement socioéconomique, du fait de la relation évidente, sans qu'il y ait pour autant de déterminisme, entre l'analphabétisme et un milieu où sévissent la pauvreté, le chômage et les carences en éducation de base ; le système d'éducation lui-même, notamment en ce qui concerne le retard et l'abandon scolaires et, donc, la reproduction d'une éducation de base insuffisante ; enfin, des contraintes et des limites personnelles. En somme, le Conseil faisait ressortir que l'analphabétisme et les carences en éducation de base avaient non seulement des conséquences sur le développement des personnes elles-mêmes, mais aussi sur celui de la société québécoise.

Le Conseil conviait alors les partenaires éducatifs, culturels, sociaux et économiques à conjuguer leurs efforts : « Un choix de société a été fait, au Québec : reconnue comme un service public, l'éducation constitue l'une des missions essentielles de l'État. Mais cette responsabilité primordiale de l'État, tant en ce qui concerne l'enseignement aux jeunes qu'en matière d'éducation des adultes, ne devrait en aucune façon entraîner le désengagement des corps intermédiaires et des associations, des entreprises et des syndicats, des organismes et des groupes communautaires. Au contraire, la population dans son ensemble doit se sentir interpellée, et tout particulièrement par l'action à mener dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base » (CSE, 1990, p. 24).

Le Conseil recommandait de mettre en œuvre une mission d'éducation de base, « considérée comme le défi majeur de la décennie », qui inclurait des actions prioritaires d'alphabétisation. À cette fin, il avançait l'idée de l'adoption d'un énoncé d'orientation et d'un plan d'action gouvernemental annonçant des actions à mener à court, à moyen et à long terme, et exigeant l'engagement, la collaboration et la concertation du plus grand nombre possible d'acteurs à tous les paliers. Le Conseil recommandait en outre la mise en œuvre d'une mission nationale en faveur de l'alphabétisation des adultes et de l'éducation de base de même que le renforcement des mécanismes de coordination des actions. Il rappelait la nécessité d'adapter les services d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes aux besoins de cette population et de s'assurer que les différents milieux aient les ressources requises pour conduire les actions attendues. Enfin, s'intéressant plus largement à la mission d'éducation de base, il soulignait l'importance de la qualité de l'environnement socioéducatif des jeunes enfants et de celle de la formation initiale des jeunes, dans une perspective de prévention, pour éliminer le problème à la source.

1. Les recensements de Statistique Canada de 1981 et de 1986 de même que les résultats de l'enquête menée par Southam News (1987).
2. En ayant recours aux catégories d'alors, le Conseil distinguait l'analphabétisme complet en son sens strict et l'analphabétisme en son sens large. Le premier concerne les personnes qui ne savent ni compter, ni lire, ni écrire, ni comprendre un exposé simple en rapport avec la vie quotidienne. Il proposait de réserver le terme *analphabétisme* à cette catégorie de la population. En son sens large, l'analphabétisme recouvre une insuffisance en matière d'éducation de base rendant les personnes difficilement capables d'affronter les situations de la vie quotidienne dans la société des années 90. On parle ici d'analphabétisme fonctionnel et le Conseil préférait, dans cette acception, l'expression *éducation de base insuffisante* (CSE, 1990, p. 4).

La problématique s'est-elle atténuée depuis, sinon résolue ? Loin s'en faut. Au début des années 2000, le gouvernement du Québec a jugé nécessaire de faire de la formation de base des adultes « un défi majeur et urgent » et y a consacré la première orientation structurante de sa politique d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002c, p. 6-7). La situation résumée dans le document gouvernemental est en effet encore préoccupante : les données de Statistique Canada de 1996 font ainsi état d'un bassin de la population québécoise de près de 1,5 million de personnes de 15 à 64 ans qui n'étaient pas titulaires d'un diplôme et qui avaient fréquenté l'école pendant moins de 13 années. Plus encore, pour 41 % de ces personnes, la fréquentation scolaire était inférieure à 9 années (MEQ, 2002c, p. 7).

Les résultats québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003, la dernière dont les données sont disponibles, obligent encore maintenant à porter la plus grande attention au faible niveau de compétence en littératie d'une partie importante de la population âgée de 16 à 65 ans. Devant l'ampleur du défi à relever, le Conseil a jugé opportun de se pencher de nouveau sur cette question. Des données sur la situation sont brièvement présentées dans le premier chapitre de cet avis.

La portée économique de l'enjeu retient d'abord l'attention et est sans doute la plus fréquemment évoquée. Ainsi, les résultats de l'enquête de 2003 font ressortir que, combinées à la scolarité, les compétences suffisantes des adultes en littératie[3] semblent constituer un gage de meilleures performances économiques et de bonnes conditions de travail. Les taux d'emploi sont meilleurs pour les personnes dont les compétences en littératie sont élevées, ce qui met en évidence l'importance de leur acquisition et de leur maintien, notamment chez les Québécoises et les Québécois en âge de travailler. De surcroît, les exigences sont appelées à augmenter avec le développement technologique et les changements dans l'organisation du travail. Comme on le signale dans le rapport québécois portant sur l'enquête, « [pour] soutenir la croissance économique à long terme, plusieurs pays adoptent [...] des politiques de formation continue qui visent à maintenir et à hausser les niveaux de compétence de la population. Les résultats montrent bien que la participation à la formation est positivement liée aux compétences en littératie. Mais ces résultats attirent aussi l'attention sur le fait que de nombreuses personnes aux compétences faibles en sont exclues » (Bernèche et Perron, 2006a, p. 253). Dans le domaine de la santé, Bernèche, Traoré et Perron soulignent qu'en 2003, près des deux tiers des adultes (66 % des 16 ans ou plus) et près de 95 % des personnes de plus de 65 ans n'avaient pas un niveau suffisant de compétence dans le domaine de la littératie en santé[4] pour répondre aux exigences relatives à la gestion de celle-ci (Bernèche, Traoré et Perron, 2012, p. 3-4). Cette réalité n'est pas sans conséquence sur les finances de l'État.

La synergie des efforts en faveur du rehaussement et du maintien des compétences au sein de la population du Québec en situation de déficit de compétences constitue donc un défi important. Il se pose certes au sein de la population active (Bernèche et Perron, 2006a, p. 253), où est mise au premier plan la dimension économique du défi. Bien qu'on ait tendance à cet égard à faire appel d'abord à la responsabilité des individus, celle des entreprises est aussi déterminante. Il y va en effet du maintien et du développement de leur compétitivité et, partant, de celle de l'économie du Québec.

3. Dans le premier chapitre de cet avis, le Conseil s'arrête à l'évolution des concepts et de la mesure de l'alphabétisme et de la littératie. Pour ce dernier terme, le Conseil retient la définition « extensive » de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003), qui rend compte de l'ensemble des compétences de base rattachées à la compréhension et à l'utilisation de l'information écrite chez les adultes (Perron et Gagnon, 2006, p. 25). Le concept de littératie, pratiquement synonyme d'alphabétisme, se définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841).

4. La littératie en santé est définie par les auteurs comme « la capacité pour des individus de repérer, comprendre, évaluer et communiquer de l'information pour être capables de composer avec les divers contextes de santé afin de promouvoir la santé tout au long de leur vie » (Bernèche, Traoré et Perron, 2012, p. 2).

   Élaborée à partir des données de l'EIACA de façon postérieure à celle-ci, l'échelle de littératie en santé est basée « sur les activités et les comportements liés à la santé dans la vie de tous les jours, pour lesquels des compétences ont été mesurées dans des enquêtes populationnelles portant sur la littératie » (Bernèche, Traoré et Perron, 2012, p. 2).

Le défi se pose aussi de façon plus large et touche les adultes de tous les âges, qu'ils fassent ou non statistiquement partie de la population active. Ce sont des retombées sociales d'un niveau suffisant de littératie qu'il est alors question, qu'on soit ou non en âge de travailler. Les effets sont de tous ordres et se traduisent de multiples façons : l'estime de soi ; la participation active aux décisions qui orientent le développement de la société québécoise en matière d'économie, de démocratie ou d'environnement ; la capacité de prendre des décisions éclairées en ce qui concerne sa santé et celle des siens (littératie en santé) ainsi que ses finances personnelles (littératie financière) ; l'accès élargi aux produits culturels ; la persévérance scolaire des enfants, notamment en raison d'un rapport plus étroit de leurs parents à la culture de l'écrit ; l'utilisation élargie des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans toutes les sphères de la vie.

Dans cet avis, le Conseil aborde la littératie selon deux perspectives. La première s'appuie sur les compétences mesurées en situation de test. La seconde porte plutôt sur le rapport à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie. La distinction entre les deux perspectives réside moins dans la méthode d'analyse, quantitative dans un cas et qualitative dans l'autre, que dans les champs de l'action publique visant à rehausser le niveau de compétence : *a)* des actions sur les dispositifs de formation et d'apprentissage, un moyen privilégié de combler des lacunes ; *b)* des actions sur un environnement écrit propice à la mobilisation et au renforcement des compétences des adultes considérés comme de faibles lecteurs, inscrits ou non dans une démarche de formation intentionnelle.

Le présent avis comprend cinq chapitres. Dans le premier chapitre, le Conseil aborde la littératie selon les deux perspectives mentionnées plus haut. D'abord, portant un premier regard, il expose des résultats du rapport québécois sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, publié en 2006, soumet trois situations génériques explicatives du niveau insuffisant de compétence en littératie des adultes et se penche sur les réalités de certains groupes de la population qui se conjuguent aux situations génériques retenues. Puis, jetant un second regard, il s'intéresse au maintien et au renforcement des compétences en littératie. Dans le deuxième chapitre, consacré au champ de la formation au Québec, il décrit le mandat de divers acteurs en matière de littératie ainsi que les dispositifs mis en œuvre, particulièrement dans la formation formelle. Dans le troisième chapitre, il explore des composantes d'un environnement favorisant la mobilisation et le renforcement des compétences en littératie chez les adultes faibles lecteurs. Le quatrième chapitre présente les principaux constats tirés des consultations menées pour la préparation de cet avis. Enfin, le cinquième chapitre est consacré aux orientations et aux recommandations du Conseil.

Pour appuyer la réflexion, des recherches documentaires ont été effectuées, ce qui a permis notamment de mieux conceptualiser l'alphabétisme et la littératie de même que leur mesure, de dresser un état de la situation relative aux niveaux de compétence des adultes québécois en littératie et de mieux comprendre le rapport à l'écrit des adultes faibles lecteurs. En plus de recueillir le point de vue d'experts et de praticiennes et praticiens, le Conseil a mené des entrevues dans des organismes de formation et a tenu une journée de consultation à laquelle avaient été conviés des représentantes et des représentants d'organisations nationales ainsi que des chercheuses et des chercheurs intéressés. Le Conseil tient à remercier toutes les personnes qui ont collaboré généreusement à la préparation de cet avis.

CHAPITRE 1

DEUX PERSPECTIVES POUR ABORDER LA LITTÉRATIE DES ADULTES : LA MESURE DU NIVEAU DE COMPÉTENCE ET LE RAPPORT À L'ÉCRIT

Pour aborder le déficit de compétences relatives à la compréhension et au traitement de l'information écrite, le Conseil retient une première perspective, celle de la mesure du niveau de compétence. Dans les enquêtes sur le sujet, le niveau de littératie est établi à partir de la mesure de compétences d'ordre cognitif et technique transférables, qui peuvent être développées et maîtrisées indépendamment du contexte dans lequel elles sont mobilisées. Selon le Conseil, il est important de reconnaître que la mesure de ces compétences techniques est un apport précieux pour documenter les niveaux de littératie dans un pays donné et comparer sa situation avec celle d'autres juridictions. De plus, dans des recherches additionnelles, cette comparaison permet, par exemple, d'approfondir des différences dans les politiques publiques mises en avant, ce qui peut expliquer de meilleurs résultats (orientations des politiques d'éducation des adultes et de formation continue, politiques touchant la lecture, environnement mettant en valeur la lecture et l'écriture, soutien à la formation, etc.). On verra que la Suède se distingue du Québec à plus d'un égard et que certains choix privilégiés historiquement soulèvent le plus grand intérêt.

Au Québec, l'action publique visant à combler le déficit de compétences, chez les adultes, dans la compréhension et l'utilisation de l'information écrite a surtout porté sur les pratiques d'apprentissage ou de formation formels[5]. Les actions visant à soutenir l'expression de la demande de formation des adultes, dont ceux faiblement scolarisés, des améliorations aux dispositifs de formation en milieu scolaire ou en milieu de travail, de même que la reconnaissance de l'importance des activités conduites en alphabétisation populaire ont été les voies privilégiées par le gouvernement québécois dans sa politique d'éducation des adultes et de formation continue de 2002. C'est aussi dans cette foulée que se sont inscrites certaines des pistes d'intervention proposées dans le rapport québécois présentant les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003), publié en 2006. On signale ainsi qu'un nombre important d'adultes pourraient tirer profit de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. On mentionne également l'importance du maintien des efforts visant à prévenir le décrochage scolaire. En outre, pour soutenir la croissance économique, on souligne que la participation à la formation est positivement liée aux compétences en littératie, d'où la nécessité d'actions favorisant la formation de ceux et celles qui en sont exclus, notamment les adultes ayant un faible niveau de compétence (Bernèche et Perron, 2006a, p. 252-253).

> Pour éviter de stigmatiser les personnes concernées, les expressions utilisées pour désigner les adultes ayant un faible niveau de compétence dans la compréhension et le traitement de l'information écrite abondent. Pour sa part, le Conseil utilise indistinctement les suivantes : *adultes ayant un niveau insuffisant de compétence en littératie ou ayant un faible niveau de littératie, adultes faiblement alphabétisés ou peu alphabétisés,* ou *faibles lecteurs.*

Le Conseil adopte aussi une deuxième perspective en s'intéressant au rapport à l'écrit des adultes ayant un faible niveau de littératie et aux pratiques de l'écrit qu'ils ont développées et qu'ils mettent en œuvre au quotidien. L'attention est tournée cette fois vers des modes d'apprentissage ou de formation non formels et informels pouvant soit enrichir leurs pratiques de l'écrit et les compétences en littératie qu'ils possèdent déjà, soit aider à combler leurs lacunes dans ce domaine.

Ce deuxième regard sur l'écrit et la littératie privilégie des interventions visant à soutenir les pratiques des adultes faibles lecteurs et à agir en vue de mobiliser leurs compétences, contribuant de la sorte au renforcement de celles-ci. Comme le souligne Bélisle, « [si] on reconnaît que les adultes dits de bas niveau de littératie ont des pratiques de lecture[6] en dehors de l'éducation formelle ou de démarches d'alphabétisation, on peut envisager de soutenir collectivement ces pratiques afin de favoriser le maintien de leurs capacités de lecture ou, selon les termes qui nous ont semblé plus pertinents [...], favoriser la mobilisation et le renforcement de leurs compétences faisant appel à la lecture » (Bélisle, 2007, p. 2). Les adultes ayant de faibles compétences en littératie ont généralement des pratiques de l'écrit qualifiées d'ordinaires, c'est-à-dire qui relèvent de leur vie quotidienne (loisir, vie familiale, travail), qui diffèrent selon qu'elles s'inscrivent dans la vie publique ou privée, qui sont souvent liées à l'action (préparation de listes pour les courses, préparation des repas, prise de rendez-vous, etc.) et auxquelles ils peuvent participer (faire des projets, s'identifier à un personnage d'une histoire) (Bélisle, 2007, p. 20).

5. La définition du caractère formel, non formel et informel de la formation ou de l'apprentissage présente quelques nuances selon les enquêtes et les chercheurs. En somme, les pratiques formelles de formation ou d'apprentissage sont considérées comme des activités organisées dans un cadre scolaire (voir l'encadré au début du deuxième chapitre).

6. Dans le rapport cité, Bélisle s'intéresse aux pratiques de lecture, compte tenu du mandat de recherche. Elle s'intéresse toutefois de façon plus large aux pratiques sociales de l'écrit.

1.1 UNE PREMIÈRE PERSPECTIVE ASSOCIÉE À LA MESURE DU NIVEAU DE COMPÉTENCE

Abordant dans ce chapitre la littératie selon la première perspective, celle de la mesure du niveau de compétence, le Conseil rappelle d'abord brièvement l'évolution des concepts (analphabétisme, alphabétisme et littératie) ainsi que de leur mesure. Il présente ensuite les principaux résultats québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003), en s'arrêtant à la situation des adultes qui ont un faible niveau de compétence et à la modulation de la littératie selon quelques caractéristiques, ce qui fait l'objet de la problématique à l'étude. Il se penche également sur les situations qui peuvent expliquer un niveau insuffisant de compétence de même que sur l'état de la question chez des groupes de la population particulièrement touchés. Adoptant par la suite la deuxième perspective, celle du rapport à l'écrit, le Conseil s'intéresse à la mobilisation en vue du renforcement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie.

1.1.1 L'ÉVOLUTION DU CONCEPT ET DE LA MESURE

Selon les chercheurs et les organisations, mais aussi selon les époques, on observe des différences dans les définitions des concepts utilisés pour qualifier la maîtrise, faible ou élevée, de compétences nécessaires pour traiter l'information écrite, imprimée ou numérique. Ces différences se traduisent dans des mesures de cette réalité qui se distinguent nettement les unes des autres.

En l'absence d'autres données, on a longtemps utilisé la scolarité pour mesurer et quantifier d'abord l'analphabétisme. Ainsi, selon l'UNESCO, en 1958 sont considérées comme analphabètes les personnes ayant moins de neuf années d'études. Plus précisément, les analphabètes complets ont de zéro à quatre années d'études et les analphabètes fonctionnels, de cinq à huit années d'études. La notion induit une opposition entre personnes analphabètes et personnes alphabétisées[7].

Si la scolarité demeure associée au niveau de compétence en littératie des adultes, cette mesure à elle seule s'est cependant avérée insatisfaisante parce qu'elle n'en constitue qu'un indice. En effet, dans un groupe de personnes ayant des niveaux semblables de scolarité, il est possible d'observer des différences importantes. La durée des études ne « fixe » pas définitivement les compétences en lecture et en écriture. On peut aussi apprendre à lire et à écrire ailleurs qu'à l'école et ne plus maîtriser une compétence acquise ou intégrée, faute de l'utiliser. Comme le signalait le Conseil dans son avis de 1990, la scolarisation constitue un indicateur de la durée de la fréquentation scolaire, mais ne dit rien des compétences acquises : « les données basées sur la scolarisation peuvent être significatives [au] regard de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante, mais on comprend qu'il importe d'en recueillir de simples indices et qu'il faille s'y référer avec prudence » (CSE, 1990, p. 6).

Les enquêtes

Au Canada :

- Southam News (1987)
- Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLEUQ, 1989)

Sur le plan international :

- Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (OCDE et Statistique Canada, 1994)
- Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (OCDE et Statistique Canada, 2003)
- Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE, en préparation)

Depuis 25 ans, on a donc cherché à donner une mesure plus directe des compétences individuelles avec des tâches de lecture plus ou moins complexes, à l'aide de documents de la vie de tous les jours, afin d'obtenir des résultats qui traduisent des niveaux de compétence. Le concept a été redéfini pour mieux cerner les compétences réelles des adultes, autrement qu'à partir de la scolarité ou d'une autodéclaration de compétences, facilitant ainsi des comparaisons entre régions et pays. Il n'existe dès lors plus de degré zéro d'analphabétisme ou de non-lecteurs absolus : les compétences en lecture sont comprises dorénavant dans un continuum de compétences, d'un niveau faible à un niveau élevé (MELS, 2010).

7. En 2003, la définition étant rendue publique en 2005, l'UNESCO utilise le concept d'*alphabétisme* : « l'habileté d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables » (Institut statistique de l'UNESCO, 2009, p. 13).

Ainsi, en 1987, une enquête de Southam News visait la mesure de différents types d'analphabètes à partir de tâches de lecture (MELS, 2011a).

En 1989, le Secrétariat national à l'alphabétisation (Canada) demandait à Statistique Canada de mener, pour la première fois, l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLEUQ) (MELS, 2011a). Cette enquête rejetait la notion selon laquelle une personne est soit alphabète, soit analphabète ; elle introduisait le nouveau concept d'alphabétisme, qui désigne un continuum de capacités variant d'un niveau très faible à un niveau très élevé. L'alphabétisme est défini comme « les aptitudes à traiter l'information dont on a besoin pour utiliser les documents que l'on trouve dans la vie quotidienne ». Les adultes sont classés selon des niveaux d'aptitude à la lecture et au calcul, gradués selon quatre degrés de difficulté.

En 1994, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) est conduite par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada. Elle vise à mesurer la « capacité d'utiliser les imprimés et l'information écrite pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel ». Elle établit des échelles de textes suivis, schématiques et à contenu quantitatif discriminant cinq niveaux de capacité de lecture (MELS, 2011a).

Enfin, la dernière enquête internationale dont les résultats sont disponibles est celle de 2003[8]. La population visée est constituée de personnes de 16 à 65 ans. L'enquête retient une définition extensive de la littératie qui rend ainsi compte de l'ensemble des compétences de base rattachées à la compréhension et à l'utilisation de l'information écrite chez les adultes (Perron et Gagnon, 2006, p. 25). Le concept de littératie, pratiquement synonyme d'alphabétisme, se définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841).

L'EIACA couvre quatre domaines de compétence : la compréhension de textes suivis ; la compréhension de textes schématiques ; la numératie[9] ; la résolution de problèmes. Ces quatre domaines sont mesurés de façon directe par des tâches « papier crayon » soumises en français ou en anglais, selon le choix des répondantes et des répondants.

Dans le cadre de cette enquête, le niveau 1 renvoie à de très faibles compétences et le niveau 2 représente de faibles compétences. Le niveau 3 correspond au niveau de compétence souhaité pour fonctionner aisément dans la société actuelle, soit dans trois des quatre domaines de compétence : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes[10]. Les niveaux 4 et 5 (toujours regroupés) rendent compte de compétences élevées. Par ailleurs, comme le soulignent Kirsch et Lennon, la conception de la littératie est en continuelle évolution. À l'entrée dans le XXI[e] siècle, la présence de la technologie dans la vie quotidienne s'est généralisée à un rythme qu'on n'aurait pu entrevoir il y a même une décennie. La conception de la littératie va ainsi au-delà des domaines traditionnels de la lecture, de l'écriture et du calcul et doit intégrer les compétences permettant de fonctionner dans un monde de plus en plus traversé par la technologie (Kirsch et Lennon, 2005). Selon l'International ICT Literacy Panel (groupe de

8. Une nouvelle enquête internationale est en cours : le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Il s'agit d'une initiative de l'OCDE qui vise à recueillir des renseignements sur les habiletés et compétences des résidents de 27 pays, y compris le Canada. L'enquête a été administrée pour la première fois en 2011-2012 ; les résultats seront diffusés vers la fin de 2013. Source : Statistique Canada, consulté en avril 2013. http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4406&Item_Id=132267&lang=fr

9. Connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux exigences mathématiques de diverses situations (Perron et Gagnon, 2006, p. 28).

10. Le niveau 3 est retenu comme étant le niveau de compétence requis dans trois domaines d'évaluation de l'EIACA, soit la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la numératie. Le quatrième domaine d'évaluation, la résolution de problèmes, ne comporte pas de seuil établissant le niveau de compétence requis pour bien fonctionner en société. Il s'agit d'un nouveau domaine d'évaluation testé dans le cadre de l'EIACA et il peut être considéré comme exploratoire. Notons toutefois que la répartition des niveaux de compétence dans ce dernier domaine diffère de celle des trois premiers, forts semblables, probablement en raison de la nécessité d'intégrer des compétences relatives à la compréhension de textes suivis et schématiques et à la numératie, et de les appliquer simultanément à un problème. Cette situation n'est pas propre au Québec et se retrouve dans l'ensemble des États ayant participé à l'enquête (Bernèche, 2006b, p. 52).

travail international sur la littératie en matière de TIC[11]), en ce qui a trait aux TIC, la littératie « s'entend de l'utilisation de la technologie numérique, des outils de communication ou des réseaux pour avoir accès à l'information, en assurer la gestion, l'intégration, l'évaluation et la création de manière à fonctionner dans la société du savoir » (Kirsch et Lennon, 2005)[12].

Les technologies de l'information et de la communication offrent un potentiel d'inclusion sociale, mais peuvent aussi conduire à l'exclusion, ce qu'on a appelé la « fracture numérique », en raison d'inégalités préexistantes. Ces inégalités dépassent les défauts d'équipement ou de connexion et empêchent une partie de la population d'avoir pleinement recours aux TIC (Dagenais, Poirier et Quidot, 2012, p. 11). Le rapport québécois sur l'EIACA a démontré la relation étroite entre l'usage de ces technologies et les performances mesurées en compréhension de textes suivis ou schématiques ou encore en numératie : « Déjà caractérisée par une faible scolarité, un faible revenu, l'âge ou l'éloignement des grands centres, la fracture numérique québécoise s'explique [...] aussi par la faible compétence des adultes en compréhension de textes ou en numératie. Ce phénomène social (*digital divide*) résulte d'un accès inégal à Internet en raison de nombreuses barrières qui peuvent être d'ordre économique, géographique, social, éducationnel, linguistique, physique, culturel ou générationnel. [L'EIACA] tend à confirmer que le phénomène repose en partie sur des inégalités préalables au fossé numérique. Donc, la fracture numérique serait le miroir d'inégalités sociales préexistantes, qui se manifestent d'une nouvelle façon avec la démocratisation des technologies » (Lacroix, 2006, p. 237).

De faibles compétences en littératie numérique constituent un obstacle majeur à l'accès aux services gouvernementaux et à d'autres services administratifs (services bancaires, recherche de renseignements sur des produits et services, suivi scolaire des enfants, etc.) qui migrent progressivement vers Internet. Au Québec comme ailleurs, le rehaussement des compétences en cette matière devient donc une nécessité pour rendre possible la pleine participation citoyenne.

1.1.2 L'ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR L'ALPHABÉTISATION ET LES COMPÉTENCES DES ADULTES : QUELQUES RÉSULTATS

Dans le rapport québécois sur l'EIACA (2003) sont analysés en profondeur les résultats portant sur plusieurs dimensions. Dans l'annexe 1, le Conseil en présente un résumé, au regard de la scolarité des personnes selon le niveau de compétence, du sexe, de la population des 16 à 25 ans, du profil linguistique, de la relation entre le niveau de compétence et la scolarité des parents, de l'utilisation de l'écrit au travail, du recours aux technologies de l'information et de la communication et des pratiques de lecture.

Pour l'essentiel, le Conseil retient ce qui suit des résultats de cette enquête.

1.1.2.1 Des caractéristiques révélatrices concernant les niveaux de compétence en littératie

- Il existe une relation positive entre les compétences en littératie des Québécoises et des Québécois de 16 à 65 ans et le plus haut niveau de scolarité atteint : « [...] dans le domaine de la compréhension de textes suivis, par exemple, la proportion de la population de 16 à 65 ans qui atteint ou dépasse le seuil de compétence souhaité (niveau 3) pour fonctionner dans la société passe de 20 % environ en l'absence d'un diplôme d'études secondaires, à 48 % chez les personnes possédant un diplôme d'études secondaires, à 62 % chez celles ayant un diplôme d'études postsecondaires non universitaires pour atteindre près de 74 % chez les Québécoises et les Québécois possédant un diplôme universitaire » (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 81). On observe cependant des profils atypiques. Ainsi, parmi les personnes titulaires d'un diplôme universitaire, entre 26 % et 28 %, selon le domaine de compétence, n'atteignent pas le niveau suffisant (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 77).

11. « Le mandat de l'*International ICT Literacy Panel* (groupe de travail international sur la littératie en matière de TIC) consistait à élaborer un cadre conceptuel permettant de définir la littératie en matière de TIC et de poser les fondements de la conception et de la réalisation d'évaluations et de tests diagnostiques à grande échelle. Pour accomplir sa tâche, le groupe de travail a adopté le processus ayant servi à mettre au point les cadres de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (OCDE et Statistique Canada, 1995 ; OCDE et Développement des ressources humaines Canada, 1997 ; OCDE et Statistique Canada, 2000) et de l'enquête sur les compétences en lecture qui s'inscrit dans le PISA, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE, 1999) » (Kirsch et Lennon, 2005).

12. « Le terme "technologie de l'information (TI)" est employé depuis de nombreuses années, particulièrement aux États-Unis, et renvoie à l'affichage, au traitement et au stockage électroniques de l'information, mais pas forcément à la transmission de l'information. [...]. Par contre, le terme "technologie de l'information et des communications (TIC)" désigne l'ensemble des activités et des technologies se trouvant au carrefour de la TI et des technologies des communications » (Kirsch et Lennon, 2005).

- Les scores moyens de compétence, peu importe le domaine, diminuent avec l'âge et de façon plus notable chez les adultes de 46 à 65 ans (Roy, 2005, p. 3). On observe notamment qu'à niveau de scolarité égal, les jeunes Québécois de 16 à 25 ans obtiennent de meilleurs résultats que leurs aînés.
- Si la scolarité individuelle joue un rôle majeur, il existe également un lien positif entre les compétences en lecture d'un individu et la scolarité de ses parents : un jeune non diplômé a de meilleures chances de posséder des compétences élevées dans les trois domaines de compétence examinés si ses parents sont scolarisés que si ces derniers ne possèdent pas de diplôme. Comme le note Sylvie Roy (2005, p. 4), « pour les parents ayant un très faible niveau de lecture, le défi de la formation tout au long de la vie s'avère crucial, car [le rapport québécois de l'EIACA], comme bien d'autres rapports l'ont fait auparavant, confirme le lien entre la faible scolarité des parents et les possibilités moindres pour les enfants d'apprendre à maîtriser la lecture et l'écriture et de devenir eux-mêmes compétents dans ces domaines ».
- Bien que la scolarité des individus joue un rôle important dans la maîtrise de compétences en littératie, il est possible d'assurer le maintien et le développement des compétences par des pratiques assidues de lecture de même que l'utilisation d'un ordinateur ou d'Internet dans la vie personnelle et par le recours à la formation continue, quel que soit son objet. En outre, la pratique de l'écrit au travail est associée positivement au niveau de compétence : « [les personnes] recourant plus fréquemment à l'écriture dans le cadre de leurs fonctions ont une propension significativement plus grande à atteindre ou dépasser le niveau de compétence souhaité en compréhension de textes schématiques » (Desrosiers et Traoré, 2006, p. 125). Il en va de même pour la pratique du calcul au travail, qui est liée positivement aux compétences en numératie. Les tâches associées au travail peuvent donc contribuer au développement ou au maintien des compétences en littératie.
- Par ailleurs, les anglophones du Québec affichent de meilleurs résultats dans les trois domaines de compétence considérés que les francophones et les allophones. À scolarité égale, on n'observe cependant pas de différence significative entre les anglophones et les francophones. Pour leur part, les allophones ayant un faible niveau de scolarité affichent des résultats inférieurs à ceux des autres groupes linguistiques. Le fait de maîtriser plus ou moins bien l'anglais ou le français pour effectuer les tâches d'évaluation de l'enquête influencerait donc le classement selon le niveau de compétence (Bernèche, 2006a, p. 173 et 201). La compréhension et l'utilisation de l'écrit dans la langue de la société d'accueil se présentent dès lors comme des compétences nécessaires pour y fonctionner aisément.
- Les personnes sans emploi et cherchant du travail se situent en moyenne au niveau 2 de l'échelle de compétences.
- Du côté des prestataires de l'aide sociale, une personne sur cinq seulement se classe au niveau suffisant de littératie.
- Enfin, les personnes présentant un faible niveau de littératie participent moins à l'éducation des adultes ou à la formation continue structurée.

1.1.2.2 Des données préoccupantes sur les adultes québécois ayant un niveau insuffisant de compétence en littératie

Compte tenu du nombre total de personnes qui se situent aux **niveaux 1 et 2**, de 2,5 à 2,7 millions, selon le domaine mesuré (Bernèche, 2006b, p. 69, tableau complémentaire C21), ont des compétences insuffisantes pour pouvoir fonctionner sans difficulté dans la société québécoise, ce qui représente près de la moitié de la population québécoise de 16 à 65 ans (Bernèche, 2006b, p. 52). En comparaison, en compréhension de textes suivis et schématiques ainsi qu'en numératie, les Québécoises et les Québécois sont proportionnellement plus nombreux que les Canadiennes et les Canadiens à se classer aux niveaux 1 et 2. Les résultats sont aussi en général inférieurs à ceux de la Saskatchewan, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique (Bernèche, 2006b, p. 49).

Qu'en est-il précisément du nombre de personnes qui se classent aux niveaux 1 et 2 et de leurs principales caractéristiques ? Quelles tâches mesurées dans l'enquête sont-elles en mesure d'accomplir ?

Le niveau 1

En 2003, **selon les différents domaines de compétence**, de 800 000 à 1 000 000 de Québécoises et de Québécois de 16 à 65 ans se situaient au niveau 1 de l'échelle de compétences, ce qui représente de 16 % à 20 % des adultes de cette tranche d'âge (Bernèche, 2006b, p. 51). Ces personnes avaient de très faibles compétences en lecture et en matière de résolution d'opérations mathématiques simples dans des documents utilisés dans la vie courante. Si l'on considère cette fois le nombre de personnes qui avaient de très faibles compétences **dans les trois domaines de compétence à la fois**, soit la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la numératie, on note que 509 000 personnes, soit environ 10 % de la population québécoise de cette tranche d'âge, se situaient au niveau de compétence le plus faible au moment de l'enquête.

Si l'on ne considère que le domaine de la compréhension de textes suivis, qui sont les personnes qui se situent au niveau 1 de l'échelle ?

- Des personnes de tous les âges (pourcentages arrondis)
  - De 16 à 25 ans : 10 %
  - De 26 à 45 ans : 39 %
  - De 46 à 65 ans : 51 %
- Un peu plus d'hommes (53 %) que de femmes (47 %)
- Des personnes majoritairement sans diplôme
  - Sans DES : 54 %
  - Avec un DES : 28 %
- Des personnes avec un diplôme d'études postsecondaires : 18 %
- Des personnes majoritairement sur le marché du travail (54 %), des personnes qui ne travaillent pas et sont à la recherche d'un emploi (14 %) et d'autres qui sont dans une autre situation (personnes inactives, étudiants, retraités, etc.) (32 %)
- Des personnes qui sont surtout francophones (74 %) ou allophones (21 %)
- Des personnes qui lisent très peu de livres ou de journaux
- Des personnes qui utilisent très peu Internet
- Des personnes qui participent rarement à des activités de formation structurée

(Données extraites d'un feuillet produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 ?)

Le niveau 2

Toujours en 2003, environ 1,7 million de Québécoises et de Québécois de 16 à 65 ans se situaient au niveau 2 de l'échelle de compétences, **peu importe le domaine retenu**, ce qui représente environ 33 % des adultes de cette tranche d'âge dans chaque cas (Bernèche, 2006b, p. 69).

Si l'on ne considère que le domaine de la compréhension de textes suivis, qui sont ces personnes ?

- Des personnes de tous les âges (pourcentages arrondis)
  - De 16 à 25 ans : 16 %
  - De 26 à 45 ans : 41 %
  - De 46 à 65 ans : 43 %
- Presque autant d'hommes (51 %) que de femmes (49 %)
- Des personnes avec un faible niveau d'études
  - Sans DES : 26 %
  - Avec un DES : 37 %
- Des personnes avec un diplôme d'études postsecondaires (37 %)
- Des personnes qui travaillent (69 %), des personnes qui ne travaillent pas ou sont à la recherche d'un emploi (7 %), des étudiants (7 %) et des retraités ou autres (17 %)
- Des personnes qui sont surtout francophones (85 %) ou allophones (9 %)
- Des personnes qui lisent très peu (30 %) ou peu (27 %) de livres ou de journaux
- Des personnes qui utilisent très peu (33 %) ou peu (28 %) Internet
- Des personnes qui participent rarement à des activités de formation structurée (63 % n'y participant pas contre 37 % qui le font)

(Données : EIACA, 2003, Statistique Canada. Compilation : Institut de la statistique du Québec [ISQ], à la demande du Conseil supérieur de l'éducation.)

Dans trois domaines de compétence, les personnes classées au niveau 1 ou au niveau 2 sont en mesure d'effectuer les tâches permettant de :

Niveau 1		
Textes suivis	**Textes schématiques**	**Numératie**
Lire un texte relativement court pour repérer un élément d'information identique ou semblable à l'information donnée dans la question. Si un élément d'information plausible mais incorrect est présent dans le texte, il est habituellement éloigné de la bonne information.	Repérer un élément d'information en fonction d'une adéquation littérale ou inscrire sur le document une réponse à partir de connaissances personnelles. Les éléments de distraction, le cas échéant, sont rares.	Montrer qu'on comprend des concepts numériques de base en effectuant des tâches simples dans des contextes familiers où le contenu mathématique est explicite (peu de texte). Il s'agit de tâches simples à une seule étape comme compter, trier des dates, effectuer des opérations arithmétiques ou comprendre des pourcentages courants et simples, comme 50 %.

Niveau 2		
Textes suivis	**Textes schématiques**	**Numératie**
Repérer un élément d'information dans un texte qui peut contenir des éléments de distraction ou d'information plausibles mais incorrects ; faire des déductions de faible niveau ; intégrer deux ou trois éléments d'information ou comparer et mettre en opposition des éléments facilement repérables (critère donné dans la question).	Effectuer des tâches plus variées. Certaines tâches demandent d'apparier un élément d'information, mais plusieurs éléments de distraction peuvent être présents ; l'appariement peut exiger des déductions de faible niveau. D'autres tâches demandent des regroupements de caractéristiques ou l'intégration d'éléments.	Reconnaître et comprendre des concepts mathématiques de base inhérents à des contextes familiers (contenu mathématique explicite et visuel) : peu d'éléments de distraction ; calculs en une ou deux étapes (nombres entiers, pourcentages et fractions) ; représentations graphiques ou spatiales, mesures simples.

Pour permettre la comparaison, l'annexe 2 présente les tâches que sont en mesure d'effectuer les personnes qui se classent aux niveaux 3, 4 et 5 de l'échelle de compétences.

1.1.3 TROIS SITUATIONS GÉNÉRIQUES ÉCLAIRANTES SUR UN NIVEAU INSUFFISANT DE COMPÉTENCE EN LITTÉRATIE

Comment cerner la population adulte ayant un niveau insuffisant de compétence en matière de compréhension et d'utilisation de l'information écrite ? Est-il à propos d'aborder cette population de façon générale ? Faut-il considérer plutôt les sous-groupes qui la composent ? Apparaît-il plus opportun de déterminer les situations qui expliquent en bonne partie la non-atteinte du niveau suffisant de littératie ? Le Conseil présente dans cette section les choix qu'il a faits à cet égard.

Dans les données exposées dans les encadrés de la section 1.1.2.2, présentant des caractéristiques des personnes se classant sous le niveau de compétence jugé nécessaire, on trouve des personnes de tous les âges, la plupart ayant plus de 25 ans. Une majorité de ces personnes étaient en emploi, mais d'autres étaient soit à la recherche d'un emploi, soit dans une autre situation, aux études ou à la retraite. Enfin, aux niveaux 1 et 2 se trouvent surtout des francophones, mais aussi des allophones. En somme, les Québécoises et les Québécois qui se situent sous le niveau suffisant de compétence en littératie ont des caractéristiques diverses, qui sont autant de réalités à considérer.

On pourrait envisager l'adoption d'une « approche clientèle » sur la base des caractéristiques de divers groupes de la population adulte ayant un niveau insuffisant de littératie (situation par rapport à l'emploi, à l'âge, à la fréquentation scolaire, etc.). Outre la difficulté à assurer un découpage signifiant des groupes, cette hypothèse de travail aurait conduit à une analyse morcelée de la population à l'étude et à la multiplication des cas de figure établis à partir d'autant de portraits présentés.

Le Conseil a plutôt opté pour l'examen de trois situations génériques qui font en sorte qu'une proportion importante de Québécoises et de Québécois n'ont pas le niveau souhaité de compétence en littératie : 1) à la sortie de l'école, un bagage insuffisant de compétences en raison d'un parcours scolaire difficile ; 2) en milieu de travail, des exigences en forte recomposition ; 3) une maîtrise insuffisante de la langue d'usage. Ces trois situations couvrent la réalité d'un grand nombre d'adultes en situation de déficit de compétences.

1.1.3.1 Une première situation : à la sortie de l'école, un bagage insuffisant de compétences

On doit rappeler d'abord que la place de l'école dans la biographie des individus a changé considérablement au cours des années. L'école est aujourd'hui plus centrale dans de nombreux aspects de la vie sociale, en particulier pour l'insertion professionnelle. Le passé scolaire a de la sorte une influence marquée sur le parcours de l'individu et conditionne souvent l'accès à la formation continue.

En effet, parmi les facteurs de participation à la formation, le plus déterminant est la scolarité antérieure, indépendamment de l'activité de formation privilégiée par la personne, du type de formation et de sa présence ou non sur le marché du travail. Plus le niveau de scolarité est élevé, plus grande est la probabilité de participation à une activité de formation formelle. L'expérience initiale de l'école conduirait de la sorte les adultes à considérer positivement leur participation à la formation. Ainsi, ceux qui ont eu un parcours scolaire plus long parviendraient mieux à définir des besoins de formation, à exprimer une demande et à décider eux-mêmes ou à demander à leur employeur de s'inscrire dans une démarche de formation. Le parcours scolaire apparaît donc « comme un générateur de dispositions ou prédispositions culturelles et sociales » (Doray et autres, 2004, p. 26) favorables à la formation ultérieure. Il fait référence plus largement au passé de la personne, à cette période « considérée comme un moment d'accumulation du capital culturel, de construction des schèmes de représentation du monde et de la personnalité sociale de l'individu » (p. 26-27). Plus encore, la scolarité initiale doit être conjuguée aux conditions de vie et, par intermédiaire, aux conditions de travail : « [...] dans la mesure où les politiques de formation des entreprises favorisent la participation des individus à des activités de formation de manière inégale, selon leur niveau de scolarité et leur catégorie professionnelle, l'éducation devient un élément significatif de leur situation de travail » (p. 27).

On comprend dès lors que, pour les personnes ayant eu un parcours scolaire ardu et, plus encore, parsemé d'échecs, la représentation de la formation comme une activité soulevant de l'intérêt puisse être difficile à envisager, *a fortiori* si cette formation vise le développement de compétences de domaines dans lesquels des personnes ont pu éprouver de sérieuses difficultés. Pour les adultes peu scolarisés, dont les décrocheurs qui ont dû faire face à des écueils, le défi est donc de taille. Comment stimuler l'intérêt pour l'apprentissage jusqu'à l'expression d'une demande de formation quand le principal déterminant relève d'expériences passées

négatives (CSE, 2006, p. 15)? En somme, comment susciter et soutenir la motivation à s'inscrire dans une logique de rattrapage pour combler des lacunes importantes à la sortie de l'école de première chance?

À l'instar des observateurs de la scène éducative québécoise, le Conseil rappelait en 2010 que «quitter l'école sans diplôme [est] un phénomène encore trop répandu» (CSE, 2010a, p. 65). Bien qu'on observe une progression dans le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans[13], le taux de sortie de l'école sans diplôme (DES, DEP, attestation de spécialisation professionnelle [ASP]) ni qualification (CFER, ISPJ, AFP, CFMS, CFPT[14]) en formation générale des jeunes était de 16,2 % en 2010-2011 (20,1 % chez les garçons et 12,6 % chez les filles)[15]. Ces jeunes sans diplôme ni qualification n'étaient pas inscrits l'année suivante au secteur des adultes, en formation professionnelle ou à l'enseignement collégial pour la poursuite de leurs études[16].

On a vu que, lorsqu'on examine cette fois la situation des seuls jeunes au regard des compétences en littératie, les résultats québécois de l'enquête internationale de 2003 montrent qu'à scolarité égale, les générations plus jeunes semblent mieux préparées que celles qui les ont précédées pour ce qui est de fonctionner aisément dans la société du savoir. Mais, comme le mentionnent Desrosiers et Robitaille (2006), ces résultats favorables constatés chez les 16-25 ans ne doivent pas laisser dans l'ombre la situation moins enviable des jeunes faiblement scolarisés et, de façon particulière, celle des jeunes qui laissent les études avant l'obtention d'un diplôme ou qui ne sont pas aux études. Par exemple, en compréhension de textes suivis, un peu plus du quart des décrocheurs atteignent ou dépassent le niveau souhaité de compétence comparativement à six jeunes sur dix parmi les jeunes plus scolarisés (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 85)[17]. Cette situation problématique dans laquelle se trouvent un trop grand nombre de jeunes risque fort de ne pas s'améliorer à mesure qu'ils avancent en âge. Peu qualifiés, leur intégration durable en emploi reste précaire et le risque d'exclusion est réel en ce qui les concerne.

Le tableau 1 permet de constater que le niveau de compétence en compréhension de textes suivis varie fortement selon le plus haut niveau de scolarité atteint et la fréquentation scolaire. Ainsi, les jeunes de 16 à 25 ans qui ne fréquentent plus l'école et qui n'ont pas obtenu le DES se classent majoritairement (73,1 %) sous le niveau de compétence requis pour fonctionner aisément dans la société. Cette catégorie, qui représente les jeunes décrocheurs, comprend 14,2 % des 16-25 ans.

13. Selon l'édition 2012 des *Indicateurs de l'éducation* (tableau 5.2, p. 103), le taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification du secondaire des jeunes ou des moins de 20 ans chez les adultes, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes, est passé de 72,0 % en 1985-1986 à 73,8 % en 1995-1996, puis a baissé à 69,6 % en 2005-2006 pour remonter à 74,0 % en 2009-2010 et à 74,3 % en 2010-2011 (donnée provisoire dans ce dernier cas).

14. Certificat de formation en entreprise et récupération (CFER), certificat en insertion socioprofessionnelle des jeunes (ISPJ), attestation de formation professionnelle (AFP), certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), certificat de formation préparatoire au travail (CFPT).

15. Source : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/TABLEAU_Taux_officiels_decrochage_CS_2010-2011_1P.pdf, consulté le 19 juin 2013.

16. Source : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/AnnexeMethodologieDecrochage.pdf, consulté le 19 juin 2013.

17. Les auteures se réfèrent à Statistique Canada (1997). *Lire l'avenir. Un portrait de l'analphabétisme au Canada (faits saillants)*. Ottawa : Statistique Canada, n° 89F0093XWF au catalogue, hors série, 11 p.

TABLEAU 1
Niveaux de compétence en compréhension de textes suivis selon le profil de fréquentation scolaire, population de 16 à 25 ans, Québec, 2003

	Niveaux 1 et 2	Niveaux 3 et 4/5	Ensemble
Ne fréquente pas l'école			
Niveau inférieur au DES	73,1 %[a, d]	26,9 %[a, e, f]	**14,2 %**
Diplôme d'études secondaires (DES)	36,4 %[b]	63,6 %[b]	**23,6 %**
Diplôme d'études postsecondaires	20,1 %[c]	79,9 %[c]	**26,3 %**
Fréquente un établissement scolaire[1]	33,0 %[d]	67,0 %[d]	**35,8 %**
			100,0 %

Source : Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 86.

a-f : Les pourcentages dotés du même exposant sont significativement différents au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 % ; à interpréter avec prudence.

1. Inclut les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, mais qui étudient encore en vue d'obtenir un diplôme (y compris dans le cadre de formations en milieu de travail) ainsi que ceux poursuivant des études postsecondaires.

En comparaison, les jeunes de la même catégorie d'âge ne fréquentant plus un établissement scolaire, mais titulaires d'un DES, se trouvent dans une proportion beaucoup moins forte aux deux niveaux les plus bas (36,4 %). De la même manière, les jeunes de 16 à 25 ans fréquentant toujours un établissement scolaire, peu importe l'ordre d'enseignement, se classent majoritairement au niveau de compétence 3 ou plus en compréhension de textes suivis. Ces données viennent appuyer l'observation voulant qu'un parcours scolaire couronné de succès joue un rôle majeur dans la tendance à atteindre un niveau suffisant de compétence en littératie.

1.1.3.2 Une deuxième situation : en milieu de travail, des exigences en forte recomposition

Comme on l'a vu dans les encadrés de la section 1.1.2.2, parmi la population active du Québec[18] en 2003, 54 % des 800 000 personnes qui se classaient au niveau 1 de l'échelle de compétences (compréhension de textes suivis) étaient en emploi et 14,5 % étaient sans emploi. La même année, 69,4 % des 1 693 000 personnes du niveau 2 étaient au travail, tandis que 6,3 % étaient sans emploi. C'est donc dire qu'une partie importante de la population en âge de travailler se situait sous le niveau souhaité de littératie.

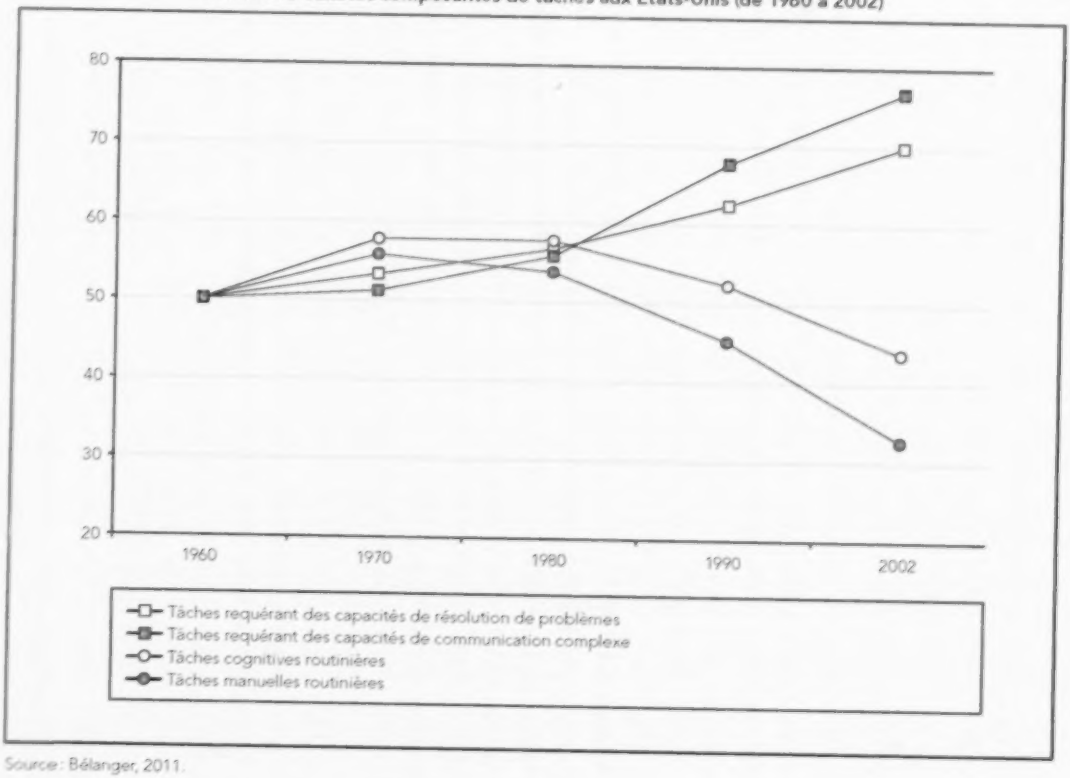
Certes, la faible scolarité d'une partie de ces personnes a contribué à réduire leur niveau de compétence en littératie. Il faut aussi considérer le fait que le peu de qualifications exigé traditionnellement dans de nombreux métiers a pu conduire à une déperdition des compétences en raison de leur non-sollicitation. En outre, les entreprises ont accordé peu d'importance au développement des compétences en littératie chez leurs travailleuses et leurs travailleurs. Sans occulter ces réalités, il faut aussi reconnaître que le niveau de compétence requis pour la participation active à la vie sociale et économique s'est élevé considérablement, ce qui fait que des personnes se trouvent à présent en situation de déficit de compétences (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 16). En d'autres termes, les compétences en littératie développées sont dorénavant insuffisantes.

En milieu de travail, les changements technologiques, souvent associés à des changements organisationnels, exercent une forte pression sur la demande de compétences parce qu'ils modifient de façon substantielle l'accomplissement du travail : « It is a characteristic of labor markets that technology can change nature of work faster than people can change their skills » (Levy, 2010, p. 4). Si l'utilisation grandissante de la technologie peut conduire à une déqualification pour certains, elle peut aussi modifier l'exécution des tâches et être marquée par une évolution vers un travail non routinier. Certes, tout travail suppose un traitement d'information permettant d'éviter ou de résoudre un problème. Mais ce qu'il y a de nouveau dans les entreprises qui ont

18. L'enquête sur la population active menée par Statistique Canada a fait appel aux concepts et aux définitions de l'Organisation internationale du travail. La population active (de 16 à 65 ans) comprend trois catégories : les personnes occupées, les chômeurs et les inactifs. Les personnes occupées sont celles qui, au cours de la semaine de référence, ont exercé un emploi rémunéré ou avaient un emploi, mais n'étaient pas au travail pour diverses raisons (maladie, obligations personnelles ou familiales, vacances, etc.). Les chômeurs étaient disponibles pour travailler au cours de cette période. Les inactifs, quant à eux, n'étaient ni occupés ni au chômage au cours de la période de référence. Compte tenu des conditions du marché du travail dans leur région, ces personnes ne désiraient pas ou ne pouvaient pas offrir leurs services (Statistique Canada, 2011, p. 7-8).

recours aux technologies et celles qui comptent effectuer cette mutation, c'est le passage à la communication écrite, désormais imposée. Comme le mentionne Bélanger dans un article présentant brièvement l'ouvrage de Levy, ce dernier a analysé l'évolution des tâches routinières et non routinières aux États-Unis de 1960 à 2002. La figure 1 illustre cette transformation. Pour faciliter la compréhension, les tâches routinières cognitives désignent les activités qui exigent du travailleur le recours à un vocabulaire courant pour remplir un rapport ou utiliser un appareil mécanique (Bélanger, 2011, p. 2).

FIGURE 1
Tendances dans les composantes de tâches aux États-Unis (de 1960 à 2002)



Source : Bélanger, 2011.

À partir de l'analyse de Levy, Bélanger souligne que les emplois connaissent une mutation importante, des emplois auparavant moins spécialisés exigeant dorénavant un niveau « de technicité » plus élevé, tandis que certains types d'emplois tendent à disparaître tout simplement. La figure ci-dessus montre bien que des compétences en littératie et en numératie requises autrefois sont à présent insuffisantes. Des compétences en communication écrite tout comme en calcul sont dorénavant nécessaires pour résoudre des problèmes émergeant dans un contexte particulier, ce qui induit « l'importance accrue des démarches réflexives, comme, par exemple, la disposition à apprendre de ses erreurs, à les analyser et en tirer les conséquences » (Bélanger, 2011, p. 2).

Il s'agit là d'une première transformation du milieu de travail qui appelle à une nouvelle demande pour le rehaussement des compétences en littératie des personnes en emploi tout comme des chercheurs d'emploi. Une deuxième transformation s'opère aussi au Québec, d'ordre démographique cette fois. La proportion de la population jeune en âge de travailler est en effet en régression : des données statistiques montrent que cette proportion passera de 70 % en 2007 à 59 % en 2031 et que les personnes de 65 ans ou plus, qui représentaient quelque 7 % de la population en 1971, formeront, selon les projections, le quart de la population du Québec en 2031 (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 18).

La tendance à la diminution du nombre de jeunes arrivant sur le marché du travail rendra plus difficile la stratégie de réponse au besoin accru de qualifications par le renouvellement de la main-d'œuvre. Le recours à l'embauche des nouveaux travailleurs de qui les entreprises exigeraient plus de compétences sera en effet insuffisant. Il faudra donc considérer le prolongement de la durée de vie au travail et amener aussi le personnel en place à développer les compétences attendues. Or, le niveau de scolarité de la population active plus âgée est plus bas que celui des jeunes : la proportion des 55 à 65 ans sans diplôme d'études secondaires est le double de celle des 25 à 34 ans (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 18 ; ISQ, 2010a). Cependant, si l'écart entre la proportion des personnes sans diplôme de 45 à 54 ans et celle des 25 à 34 ans est moins prononcé, cette classe d'âge mérite aussi l'attention, d'autant plus que leur présence sur le marché du travail est loin d'être à son terme. En effet, en raison des compétences qu'ils ont désormais à maîtriser, les 45-54 ans risquent de stagner dans des emplois peu qualifiés ou, pis encore, de perdre leur emploi. De surcroît, les personnes de cette classe d'âge et même de la classe des 55-65 ans seront amenées, à court ou à moyen terme, à transmettre à ceux et celles qui prendront la relève l'expérience qu'elles ont acquise. La maîtrise insuffisante des compétences en littératie pourrait alors constituer un sérieux frein à ce transfert intergénérationnel des savoirs d'expérience.

1.1.3.3 Une troisième situation : une maîtrise insuffisante de la langue d'usage

La population immigrante du Québec, tout comme celle du Canada, obtient en moyenne des résultats inférieurs à ceux de la population née au Québec. Or, étant donné que le poids de l'immigration dans la croissance de la population du Québec est aujourd'hui d'environ 60 % (Bernèche, 2006a, p. 188), que la croissance de la population immigrante s'accélère depuis 2001, conformément aux politiques du Québec en matière d'immigration, et que la province comptait environ 851 600 personnes immigrantes en 2006 (CCAFE, 2009, p. 52), ces personnes devraient faire l'objet d'une attention particulière dans l'élaboration de stratégies visant le rehaussement des compétences en littératie en ce qui a trait à la maîtrise de la langue de la société d'accueil.

Des résultats de l'EIACA mettent donc en évidence une situation générique d'un autre ordre que les précédentes qui peut engendrer un niveau insuffisant de littératie : une maîtrise insuffisante de la langue de la société d'accueil. Selon le recensement de 2006, le Québec comptait 339 725 personnes immigrantes de 17 ans ou plus ayant déclaré ne parler qu'une langue autre que l'anglais ou le français à la maison, soit 44 % des immigrantes et des immigrants de 17 ans ou plus (Statistique Canada, 2007).

Ainsi, la population immigrante représentait 11 % des personnes âgées de 16 à 65 ans. De ce nombre, 67 % étaient allophones, 22 %, francophones et 11 %, anglophones. Si l'on ne peut présumer du classement qu'auraient obtenu les immigrants allophones s'ils avaient effectué les tâches de l'enquête internationale de 2003 dans leur langue maternelle, les résultats liés à l'utilisation de l'anglais ou du français sont, quant à eux, probants. Les données de l'enquête indiquent qu'en moyenne, les personnes immigrantes obtiennent des résultats inférieurs aux personnes nées au pays dans tous les domaines évalués. Elles se situent en moyenne au niveau 2, alors que les personnes nées au Canada se classent au seuil du niveau 3 (Bernèche, 2006a, p. 189).

Une analyse plus détaillée indique que les personnes immigrantes se trouvent en plus forte proportion au niveau le plus faible (niveau 1) en compréhension de textes suivis et schématiques, comme l'illustre le tableau 2. Selon Bernèche (2006a, p. 189), cette différence s'explique au moins en partie par une moins bonne maîtrise des deux langues officielles du pays[19]. En effet, près des deux tiers des personnes immigrantes sont allophones, ce qui pose certaines limites dans la capacité d'effectuer des tâches en français ou en anglais.

19. Quelle que soit leur langue maternelle, les répondantes et les répondants devaient choisir entre le français et l'anglais pour accomplir les tâches demandées dans les quatre domaines. Environ la moitié des allophones vivant au Québec ont choisi le français.

TABLEAU 2
Niveaux de compétence et scores moyens selon le statut d'immigration et le domaine de compétence, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003

Statut d'immigration	Niveau de compétence						Scores moyens[1]
	Niveau 1	Niveau 2	Niveaux 1 et 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Niveaux 3 et 4/5	
	%						
Compréhension de textes suivis							
Immigrants	31,1[a]	29,0	60,1[a]	30,0	9,9	39,9[a]	255,2
Canadiens de naissance	13,6[a]	33,5	47,1[a]	37,7	15,2	52,9[a]	277,9
Compréhension de textes schématiques							
Immigrants	31,9[a]	26,7	58,7	29,6	11,8*	41,3[a]	256,5
Canadiens de naissance	15,9[a]	33,6	49,4	35,1	15,4	50,6[a]	275,4
Numératie							
Immigrants	28,1	32,8	60,9	28,2*	10,9*	39,1	255,9
Canadiens de naissance	18,9	33,1	52,0	33,0	14,9	48,0	271,2

Source : Bernèche, 2006a, p. 190.

a-e : Les pourcentages dotés du même exposant sont significativement différents au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 % ; à interpréter avec prudence.

1. Association entre le statut d'immigration et les compétences significative au seuil de 0,05 dans les trois domaines.

Bien que l'âge ne soit pas un facteur important de variation des résultats en littératie (Bernèche, 2006a), il semble que l'âge d'arrivée au pays exerce en revanche une influence. En effet, les personnes ayant immigré avant l'âge de 12 ans obtiennent en moyenne de meilleurs résultats en compréhension de textes suivis et schématiques que celles ayant immigré à 12 ans ou plus. Le fait de poursuivre des études très jeune dans l'une ou l'autre des langues de la société d'accueil aurait donc un effet positif sur le niveau général de littératie (Bernèche, 2006a).

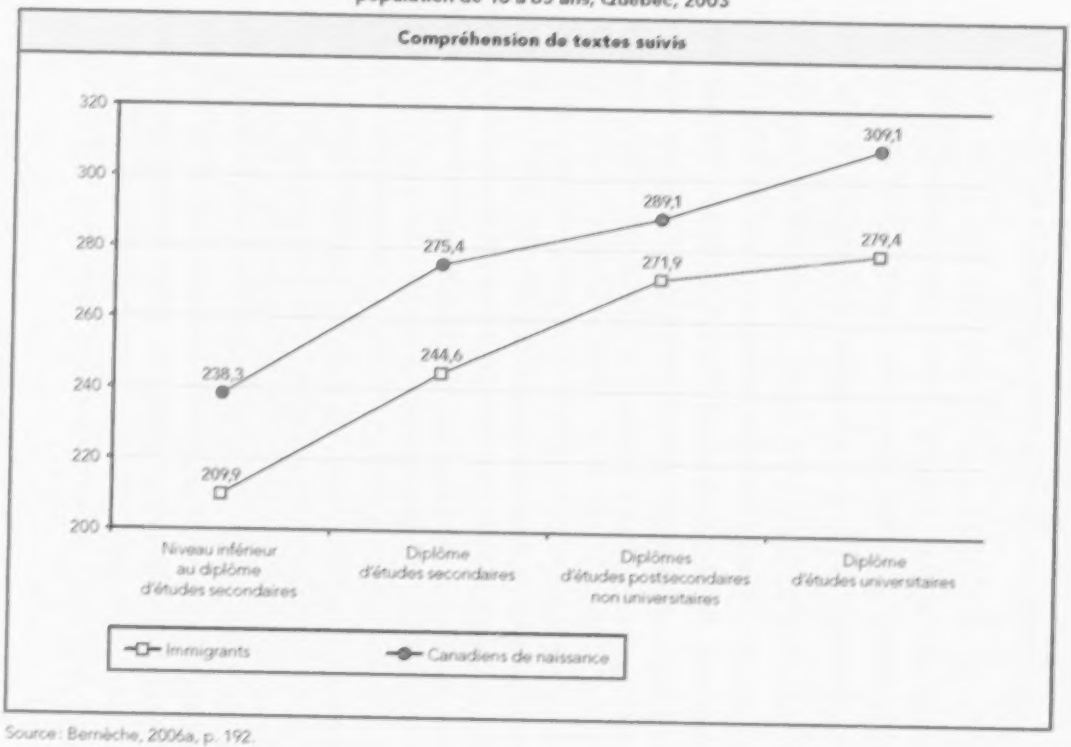
D'autre part, l'analyse différenciée selon le sexe ne révèle pas de différences significatives entre les résultats des femmes et ceux des hommes, sauf en ce qui a trait à la numératie. Les femmes obtiennent dans ce domaine des scores moins élevés, une tendance qui se manifeste aussi dans les deux autres domaines d'évaluation, mais de façon non significative (Bernèche, 2006a, p. 190).

En ce qui a trait à la scolarité, on doit rappeler que les résultats de l'enquête révèlent sa grande influence sur l'atteinte du niveau jugé suffisant de compétence en littératie. Les résultats des personnes immigrantes s'inscrivent dans cette tendance : « Les immigrants dont la scolarité est inférieure au diplôme d'études secondaires affichent les moyennes les plus faibles : les scores moyens observés correspondent au niveau 1 sur les échelles de compétence alors qu'ils atteignent le niveau 2 chez les personnes aussi peu scolarisées qui sont nées au pays. Les scores moyens observés chez les personnes ayant un diplôme du secondaire se situent au niveau 2 et au niveau 3 pour celles disposant d'un grade universitaire ; cette observation vaut autant pour les Québécois qui ont immigré que pour ceux qui sont nés au Canada. Malgré tout, les immigrants obtiennent des scores moyens significativement inférieurs à ceux des Canadiens de naissance » (Bernèche, 2006a, p. 191).

20. Dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, la théorie dite de réponse aux items permet de préciser la probabilité qu'un individu réponde de façon correcte à une tâche (item). Cette probabilité tient compte de deux éléments : l'habileté de l'individu et les caractéristiques de l'item. « L'habileté de l'individu [à répondre correctement à une tâche] correspond à un score de compétences obtenu sur un continuum variant de 0 à 500 points. Les caractéristiques de l'item sont liées à son degré de difficulté » (Perron et Gagnon, 2006, p. 30).

FIGURE 2

Scores moyens[21] selon le statut d'immigration par le plus haut niveau de scolarité atteint, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003



Source : Bernèche, 2006a, p. 192.

Ces résultats plus faibles à scolarité équivalente peuvent s'expliquer, au moins en partie, par la maîtrise insuffisante de la langue de la société d'accueil : les personnes immigrantes qui ne maîtrisent ni l'anglais ni le français ont en effet un niveau de compétence plus faible en littératie (Bernèche, 2006a, p. 193-194). Le tableau 3 appuie ce constat et indique que les immigrants ne se distinguent pas significativement des Canadiennes et des Canadiens de naissance en ce qui a trait à leurs compétences en littératie lorsqu'ils sont anglophones ou francophones, alors qu'un écart significatif existe pour les immigrants allophones. On note toutefois que les politiques d'immigration du Québec font en sorte que les nouveaux immigrants allophones admis sont plus scolarisés qu'auparavant, ce qui pourrait influencer, à long terme, le niveau moyen de compétence en littératie des immigrants allophones (Bernèche, 2006a, p. 182).

21. Voir la note précédente, qui porte sur le score moyen.

TABLEAU 3
Scores moyens selon le statut d'immigration, la langue (maternelle et d'évaluation) et le domaine de compétence, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003

Statut d'immigration	Langue maternelle			Langue d'évaluation	
	Anglais	Français	Autres	Anglais	Français
Compréhension de textes suivis					
Immigrants	282,0[a]	280,2[b]	242,4[a,b,c]	250,3[f]	253,3[g]
Canadiens de naissance	292,1[d]	275,6[c,e]	308,9[e]	296,9[f,h]	275,8[g,h]
Compréhension de textes schématiques					
Immigrants	283,7[a]	279,2[b]	244,4[a,b,c]	253,6[f]	258,3[g]
Canadiens de naissance	292,2[d]	272,7[c,e]	309,7[e]	297,1[f,h]	273,0[g,h]
Numératie					
Immigrants	275,5[a]	278,3[b]	245,1[a,b,c]	252,1[f]	258,2
Canadiens de naissance	283,2[d]	269,2[c,e]	299,2[e]	286,8[f,h]	269,5[g]

Source : Bernèche, 2006a, p. 194.
a-h : Dans chaque domaine de compétence, les scores du même exposant sont significativement différents au seuil de 0,05.

Par ailleurs, la durée de résidence (plus de dix ans ou dix ans ou moins au pays) n'influencerait pas significativement les résultats des personnes immigrantes en matière de littératie. Ce phénomène trouverait son explication dans le fait que les immigrants récents ont un niveau de scolarité plus élevé qui compense pour leur courte durée de résidence et leur contact moins étroit avec les deux langues officielles (Bernèche, 2006a, p. 195).

En somme, la maîtrise de la langue de la société d'accueil s'avère cruciale pour les immigrants allophones dans l'atteinte du niveau de compétence souhaité en littératie dans la société d'accueil. Aussi une partie des actions à mettre en œuvre pour le rehaussement des compétences chez les adultes ayant un niveau insuffisant de littératie devrait-elle cibler les immigrants allophones. Ceux-ci ont en effet tendance à obtenir de moins bons résultats que les francophones et les anglophones, que ces derniers soient immigrants ou non. Ce fait tiendrait en bonne partie à leur capacité d'utiliser facilement l'une ou l'autre des deux langues d'évaluation de l'enquête de 2003.

1.1.4 DES GROUPES QUI DOIVENT FAIRE FACE À DES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES

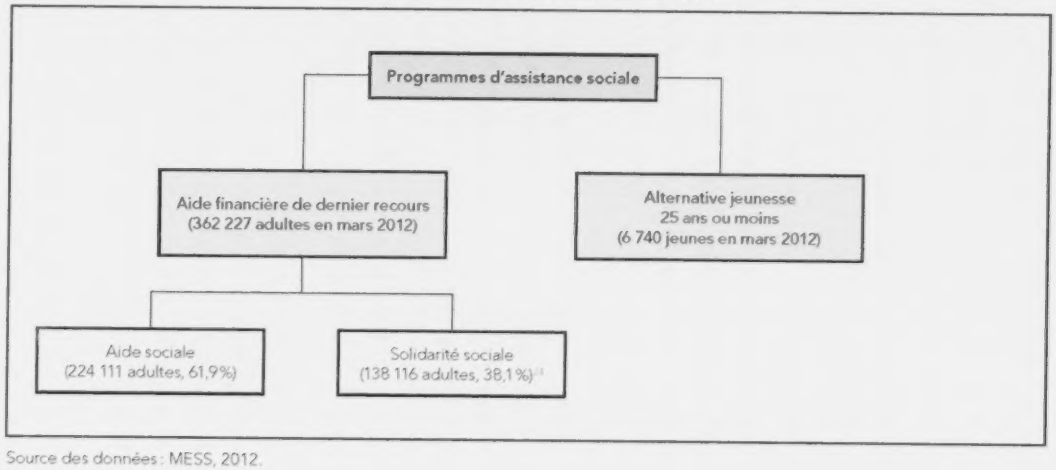
La nécessité de la formation tout au long de la vie concerne toutes les personnes, sans distinction. Toutefois, certains groupes de la population doivent faire face à des difficultés particulières, ce qui requiert une réponse adaptée à leurs besoins (MEQ, 2002c), notamment en matière de rehaussement des compétences en littératie. S'ils ne représentent pas statistiquement la majorité de la population ayant des compétences insuffisantes, des groupes présentent des profils particuliers sur le plan de la scolarité et de l'intégration socioprofessionnelle. La prise en considération de ces réalités pourrait donc conduire à des actions ciblées permettant de les joindre. C'est le cas :

- des prestataires de l'assistance sociale, qui représentaient 7,1 % de la population québécoise de 18 à 64 ans en moyenne en 2011-2012[22] (MESS, 2012, tableau 7) ;
- des personnes handicapées (ou ayant une incapacité), qui représentaient 7,9 % de la population québécoise des 15 à 64 ans en 2006 (ISQ, 2010b, p. 57) ;
- des personnes ayant déclaré une identité autochtone au recensement de 2006, qui représentaient 1,7 % de la population québécoise des 15 à 64 ans[23].

1.1.4.1 Les prestataires de l'assistance sociale

La figure 3 présente le champ de l'assistance sociale au Québec.

FIGURE 3
Champ de l'assistance sociale au Québec[24]



Source des données : MESS, 2012.

22. Ce taux correspond au taux d'assistance sociale moyen du Québec en 2011-2012 pour les personnes âgées de 18 à 64 ans. Le taux d'assistance sociale correspond à la « proportion de la population qui bénéficie d'un des programmes d'assistance sociale, à savoir le Programme d'aide sociale, le Programme de solidarité sociale et le Programme alternative jeunesse. Pour le Programme alternative jeunesse, on considère seulement les participants avec une allocation jeunesse. Pour éviter tout dédoublement dans le dénombrement de la clientèle des programmes d'assistance sociale, les participants au Programme alternative jeunesse qui, pour une même période, étaient aussi prestataires des programmes d'aide financière de dernier recours sont comptabilisés juste une fois » (MESS, 2012, p. 16).

23. Source : Statistique Canada, Recensement de la population 2006. Traitement : CSE. Le recensement canadien de 2006 contient des limites importantes en ce qui a trait aux données relatives à la population autochtone. Premièrement, qu'il s'agisse de sa version longue ou abrégée, le questionnaire du recensement est largement boycotté par les communautés autochtones, dont celles du Québec. Par conséquent, dans les données recueillies, une partie de la population dite « indienne » est sous-évaluée, ce qui compromet la fiabilité des questions d'ordre démographique, social et économique. Deuxièmement, le profil de la population autochtone pour 2006 inclut la catégorie « Métis », ce qui pose des problèmes aux analystes en raison de confusion chez les répondants autant que chez les chercheurs.

24. Données incluant les conjointes et les conjoints sans contraintes sévères à l'emploi (7 758 personnes).

Comme on l'a mentionné dans la section 1.1.2.1, l'analyse québécoise de l'EIACA (2003) indique que seulement un prestataire de l'assistance sociale sur cinq se classe au niveau suffisant de compétence en littératie. Les prestataires de l'assistance sociale sont donc désavantagés si on les compare aux prestataires de l'assurance-emploi[25] ou au reste de la population adulte.

Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) ne dispose pas de données portant directement sur le niveau de littératie des prestataires de l'assistance sociale. Les rapports statistiques mensuels sur l'effectif des programmes du MESS fournissent cependant des renseignements qui permettent de cerner ce niveau, même si ce n'est qu'à titre indicatif.

L'aide financière de dernier recours (AFDR)

Les données relatives à l'âge, à la présence cumulative à l'aide sociale et au plus haut niveau de scolarité entrepris peuvent servir d'indicateurs d'un faible niveau de compétence.

On observe une tendance à l'accroissement avec l'âge du nombre de personnes inscrites à l'AFDR, particulièrement chez les 45 ans ou plus. Ce constat corrobore des données de l'Institut de la statistique du Québec utilisées par des chercheurs du MESS, qui soulignent une « clientèle vieillissante » à l'AFDR pour 2008 par rapport à 1996 (Morin, Remarais, Crépeau et autres, 2010, p. 217-218). En effet, au cours des années couvertes, la baisse du nombre de prestataires s'est surtout fait sentir chez les groupes d'âge les plus jeunes, alors que la croissance est importante chez les 55 ans ou plus. L'analyse de données effectuée par le Conseil indique que cette tendance se maintient. Le tableau 4 présente la situation de mars 2012.

TABLEAU 4
Répartition des prestataires de l'AFDR selon l'âge, mars 2012[26]

Âge	Nombre de personnes	%
Nombre total d'adultes	**362 227**	**100,0**
Moins de 21 ans	12 108	3,3
21-24	20 904	5,8
25-29	30 322	8,4
30-34	34 794	9,6
35-39	34 412	9,5
40-44	37 180	10,3
45-49	45 983	12,7
50-54	50 331	13,9
55 ou plus	96 193	26,6
Âge moyen	**44,1 ans**	–

Source des données : MESS, 2012, tableau 2.
Compilation : Direction des études et de la recherche (CSE).

25. L'assurance-emploi fournit un soutien financier temporaire aux chômeurs canadiens qui ont perdu leur emploi « sans en être responsables », et ce, au cours de leur période de recherche d'emploi ou de perfectionnement de leurs compétences. L'assurance-emploi vient également en aide à d'autres catégories de personnes (travailleurs malades, femmes enceintes, parents qui s'occupent d'un nouveau-né ou d'un enfant adopté, personnes qui doivent s'occuper d'un membre de leur famille souffrant d'une maladie grave) (http://www.servicecanada.gc.ca/fra/sc/ae/, consulté en avril 2013).

26. Les données relatives aux deux premières catégories d'âge (moins de 21 ans et 21-24 ans) excluent les personnes inscrites au Programme alternative jeunesse, qui s'adresse aux jeunes de moins de 25 ans, ce qui explique en partie l'écart par rapport aux catégories d'âge qui suivent. En ce qui a trait à la catégorie des 55 ans ou plus, il faut considérer le fait que, sauf pour celles qui ont vécu au Canada pendant au moins dix ans depuis leur 18e anniversaire, les personnes inscrites à l'AFDR cessent de recevoir des prestations du MESS à 65 ans, puisqu'elles deviennent admissibles à la pension de la Sécurité de la vieillesse du gouvernement du Canada. À quelques exceptions près, cette catégorie comprend donc des personnes de 55 à 64 ans.

En plus de l'âge, on doit tenir compte de la durée de la présence cumulative des prestataires de l'AFDR, c'est-à-dire la durée de leur présence répétée dans les programmes d'aide financière. Dans un rapport de recherche publié en 2001, qui porte sur l'aide sociale et la solidarité sociale, on note que près des trois quarts des prestataires ont eu recours à ces programmes pendant plus de quatre ans depuis 1975 et que près de 55 % sont prestataires depuis plus de dix ans. Comme le soulignent Levesque et Lanctôt, « même l'amélioration du marché du travail aurait relativement peu d'influence sur la présence de longue durée à l'assistance sociale. En effet, à mesure que s'allonge la durée de présence du prestataire, ses habiletés professionnelles peuvent se détériorer et ses expériences de travail devenir désuètes (ex. : changements technologiques). S'ensuit possiblement un certain découragement et la réduction des efforts de recherche d'emploi accentue le risque de dépendance chronique envers les programmes d'assistance sociale » (Levesque et Lanctôt, 2001, p. 352). On peut raisonnablement penser que, pour certaines personnes, les compétences en littératie peuvent aussi connaître une déperdition si elles ne sont pas sollicitées par ailleurs dans les activités de la vie quotidienne. En mars 2012, le Programme de solidarité sociale affichait une durée moyenne de présence cumulative de plus de 19 ans, alors que la durée moyenne de présence cumulative des adultes prestataires du Programme d'aide sociale ne présentant pas de contraintes à l'emploi (contrainte temporaire ou sévère) s'élevait à un peu plus de 9 ans (MESS, 2012).

Enfin, le plus haut niveau de scolarité entrepris est un autre indicateur du niveau de littératie. Les données à ce chapitre sont cependant incomplètes, l'information étant manquante pour un peu plus de 100 000 personnes, soit 27,6 % du nombre total de bénéficiaires en mars 2012[27]. Ainsi, selon les données de mars 2012, près de 8 % des prestataires de l'aide financière de dernier recours (AFDR) avaient déclaré un niveau de scolarité de l'enseignement primaire, 35,2 %, un niveau de l'enseignement secondaire, de la 1re à la 4e année, et 18,5 %, une 5e secondaire[28]. Après une nouvelle répartition des personnes selon la scolarité pour ne tenir compte que des données connues, on constate que près de la moitié des prestataires de l'AFDR dont la scolarité est connue ont fréquenté un établissement d'enseignement secondaire, de la 1re à la 4e année, et que près d'un quart d'entre elles sont allées jusqu'à la 5e secondaire[29]. C'est ce que montre le tableau 5.

TABLEAU 5
Répartition des prestataires de l'AFDR selon la scolarité, mars 2012[30]

Scolarité	Nombre	Nombre total (%)	Pourcentage connu	Nombre aide sociale (pourcentage connu)	Nombre solidarité sociale (pourcentage connu)
Primaire	28 332	7,8 %	10,8 %	15 049 (8,6 %)	13 283 (15,3 %)
De la 1re à la 4e secondaire	127 367	35,2 %	48,6 %	86 701 (49,5 %)	40 666 (46,7 %)
5e secondaire	67 154	18,5 %	25,6 %	45 774 (26,1 %)	21 380 (24,6 %)
Collégial	20 228	5,6 %	7,7 %	13 343 (7,6 %)	6 885 (7,9 %)
Université	19 081	5,3 %	7,3 %	14 283 (8,2 %)	4 798 (5,5 %)
Inconnue	100 065	27,6 %	–	48 961	51 104

Source des données : MESS, 2012.
Compilation : Direction des études et de la recherche (CSE).

27. Cette donnée demeure inconnue pour plus du quart des prestataires de l'aide financière de dernier recours en mars 2012, l'information n'étant pas inscrite au dossier.
28. Les données portent sur la fréquentation scolaire et non la réussite du plus haut niveau déclaré. Ainsi, pour la 5e secondaire, les données ne sont pas ventilées selon l'obtention ou non du diplôme d'études secondaires.
29. Le portrait est sensiblement le même lorsqu'on ventile les données selon les programmes de l'AFDR, avec pour différence principale qu'une proportion plus grande de prestataires de la solidarité sociale dont on connaît la scolarité n'ont fréquenté qu'un établissement d'enseignement primaire.
30. Les données portent sur la fréquentation scolaire et non la réussite du plus haut niveau déclaré. Cet élément ne donne aucune information sur le ou les diplômes obtenus ni sur le nombre d'années de scolarité terminées à l'intérieur du niveau déclaré.

Selon des chercheurs du MESS, la faible scolarité figure parmi les facteurs qui nuisent à l'intégration en emploi des prestataires de l'aide sociale – dits « sans contrainte à l'emploi » – et s'ajoutent aux obstacles potentiels que représentent une présence de longue durée à l'AFDR, l'âge, l'absence prolongée du marché du travail et le statut de personne immigrante : « D'autres attributs pouvant limiter l'insertion au marché du travail sont également observables chez les prestataires dits sans contraintes : faible scolarité, monoparentalité, problèmes de santé, sortie récente d'un établissement de santé ou de détention et présence d'enfants à charge âgés de moins de 5 ans » (Morin, Remarais, Crépeau et autres, 2010, p. 220).

D'autres facteurs, notamment l'effet intergénérationnel favorisant la dépendance de l'aide sociale chez les jeunes, peuvent également contribuer à une insertion sociale et professionnelle difficile. Le MESS signale que « [la] dynamique intergénérationnelle de la dépendance sociale est toujours présente chez les jeunes prestataires. En effet, des données du Ministère révèlent que depuis plusieurs années, la proportion de jeunes prestataires âgés de moins de 25 ans issus de familles prestataires a très peu varié, se situant aux alentours de 67 % » (Emploi-Québec, 2012c, p. 4).

Le Programme alternative jeunesse

Les participantes et les participants à ce programme facultatif sont âgés de 18 à 25 ans[31] et bénéficient d'un accompagnement personnalisé de la part d'une agente ou d'un agent d'aide sociale. Un plan personnalisé permet d'aider chaque personne à choisir les activités qui peuvent combler ses besoins en vue de la préparer au marché du travail, à une formation et éventuellement à l'obtention d'un emploi.

Comme pour l'AFDR, l'information relative à la scolarité est incomplète dans le cas du Programme alternative jeunesse. La répartition effectuée en fonction du nombre de personnes pour lesquelles cette donnée est disponible indique que plus de 90 % de ces jeunes avaient fréquenté le secondaire, mais que plus de 75 % n'avaient pas dépassé la 4e secondaire. Ainsi, les bénéficiaires de ce programme n'ont généralement pas terminé leurs études secondaires au terme de la fréquentation scolaire obligatoire, comme le montre le tableau 6.

TABLEAU 6

Répartition des personnes participant au Programme alternative jeunesse selon la scolarité, mars 2012

Scolarité	Nombre	Nombre total (%)	Pourcentage connu
Primaire	352	5,2 %	6,4 %
De la 1re à la 4e secondaire	4 230	62,8 %	76,4 %
5e secondaire	840	12,5 %	15,2 %
Collégial	94	1,4 %	1,7 %
Université	24	0,4 %	0,4 %
Inconnue	1 200	17,8 %	–

Source des données : MESS, 2012.

Compilation : Direction des études et de la recherche (CSE).

31. Certaines exceptions sont possibles pour des jeunes de moins de 18 ans.
32. Correspond au niveau d'enseignement le plus élevé atteint. Cet élément ne donne pas d'information sur le ou les diplômes obtenus ni sur le nombre d'années de scolarité terminées à l'intérieur de ce niveau.

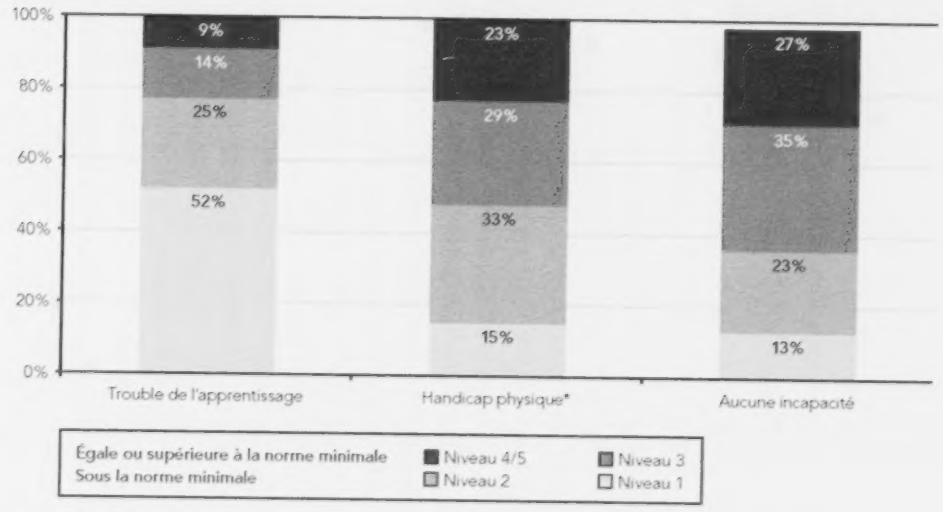
1.1.4.2 Les personnes handicapées

Peu de travaux ont permis de documenter directement la question des compétences en littératie des personnes handicapées[33]. Aucune attention particulière n'y a été portée dans l'enquête internationale de 2003 et le rapport québécois tiré de cette enquête n'en traite pas davantage. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) a, de son côté, utilisé les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994, faisant ressortir que les Canadiennes et les Canadiens ayant un handicap tendent à démontrer un niveau de compétence en littératie moins élevé que les Canadiennes et les Canadiens sans handicap. Cette affirmation doit toutefois être nuancée puisque l'appellation *personne handicapée* renferme une multitude de réalités, de sorte que le niveau de compétence en littératie varie considérablement selon la nature et la gravité du handicap (CCA, 2007b, p. 2).

> « Les personnes handicapées sont, par rapport au reste de la population, deux fois plus nombreuses à n'avoir pas achevé leur formation de base, deux fois moins présentes sur le marché du travail, deux fois plus nombreuses à avoir un faible revenu. La majorité est mal préparée à la vie active. Cette situation doit changer et évoluer de façon à ce que ces personnes puissent faire bénéficier la société québécoise de leur potentiel et s'y réaliser pleinement. Pour cela, il y a lieu d'appliquer le principe d'*accommodement raisonnable* à leur égard, particulièrement en matière d'accès réel à la formation tenant compte de leur problématique » (MEQ, 2002c, p. 4).

Dans un rapport portant sur les compétences en littératie des personnes handicapées, élaboré à partir des résultats de l'EIAA, cette grande variabilité en fonction du type de handicap ressort clairement. Selon cette étude (Kapsalis, 1999), 52 % des Canadiennes et des Canadiens ayant un handicap physique et 23 % seulement de celles et ceux qui ont un trouble de l'apprentissage possèdent le niveau de compétence jugé nécessaire en compréhension de textes schématiques (niveau 3) ou le niveau supérieur. En comparaison, ce taux est de 62 % pour les Canadiennes et les Canadiens de 16 à 55 ans qui n'ont pas de handicap. C'est ce qu'illustre la figure 4, que le CCA (2007b, p. 2) reprend de Kapsalis (1999).

FIGURE 4
Niveau de littératie par type d'incapacité, Canada, 1994



Source : CCA, 2007b, p. 2.

* Les déficiences physiques ne comprennent pas les troubles de la vision.

33. Selon les dispositions de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, l'expression *personne handicapée*, modernisée au moment de la révision législative de 2004, se définit comme suit : « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement de ses activités courantes » (OPHQ, 2009a, p. 9).

Kapsalis considère de plus la dimension de l'intégration ou non au marché du travail, signalant que les personnes handicapées sont à cet égard tout aussi désavantagées que sur le plan de la scolarité (Kapsalis, 1999, p. 1). Au sujet de la présence des personnes handicapées sur le marché du travail, l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités, menée en 2006[34] par Statistique Canada, révèle que 51 % des personnes handicapées du Canada âgées de 15 à 64 ans et ayant déclaré une déficience occupent un emploi, contre 75 % pour celles qui n'ont pas déclaré de déficience (CCA, 2009).

Pour sa part, l'Institut de la statistique du Québec a dressé un portrait statistique des personnes ayant une incapacité, à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 et de celle de 2006. Comme le signale l'ISQ, le taux d'incapacité croît avec l'âge : il est de 3 % chez les 14 ans ou moins, de 8 % chez les 15-64 ans, de 22 % chez les 65-74 ans et de 46 % chez les 75 ou plus (ISQ, 2010b).

Selon cette enquête, 42 % des personnes de 15 ans ou plus avec une incapacité ne sont pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES), alors que le taux est de 22 % pour la population sans incapacité. En ce qui a trait à la proportion des personnes sans DES, on observe une différence significative entre les personnes avec une incapacité et celles sans incapacité, autant chez les 15 à 65 ans (avec une incapacité : 33 % ; sans incapacité : 19 %) que chez les 65 ans ou plus (respectivement 53 % et 44 %). Un écart significatif persiste donc, malgré les mutations du système scolaire qui ont eu lieu au cours des années 60, l'introduction d'encadrements législatifs et réglementaires, l'adoption de politiques en cette matière et le déploiement de plans d'action. Cet écart s'explique probablement, d'une part, par les difficultés cognitives de certains et, d'autre part, par des écueils systémiques qui rendent l'éducation moins accessible aux personnes ayant une incapacité. Comme le souligne l'Office des personnes handicapées du Québec, des difficultés persistent donc pour que le système éducatif québécois soit en mesure de répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés. Cette population demeure globalement moins scolarisée que celle sans incapacité, ce qui a sans nul doute une incidence sur les compétences en littératie des adultes handicapés (OPHQ, 2009b, p. 13).

On constate néanmoins une amélioration en ce qui concerne la scolarité des personnes handicapées. En effet, entre 2001 et 2006, la proportion de personnes sans DES chez les 15 à 64 ans (2001 : 44,4 % ; 2006 : 33,0 %) et les 65 ans ou plus (2001 : 63,8 % ; 2006 : 53,2 %) a connu une baisse. Cette diminution ne s'est toutefois pas traduite par une augmentation du taux d'obtention du DES pour les 15 ans ou plus, mais plutôt par une augmentation importante du taux de personnes diplômées d'une école de métiers et une accentuation du taux de personnes titulaires d'un diplôme d'études supérieures, bien que non significative statistiquement (ISQ, 2010b, p. 99).

Les données recueillies confirment que la gravité de l'incapacité influence directement le niveau de scolarité. Ainsi, chez les 15 ans ou plus, 37 % des personnes ayant une incapacité légère n'ont pas de DES, contre 48 % pour celles ayant une incapacité grave ou sévère (ISQ, 2010b, p. 98). Cet écart s'explique probablement encore par les difficultés cognitives de certaines personnes et par des obstacles qui persistent et rendent l'éducation moins accessible à celles ayant certaines incapacités plus contraignantes. Par exemple, l'absence d'un diplôme d'études secondaires chez les 15 ans ou plus est plus marquée pour les personnes ayant une incapacité liée à la vision (49 % contre 40 % pour les personnes n'ayant pas ce type d'incapacité), celles ayant une incapacité liée à la parole (respectivement 52 % et 41 %), celles dont l'incapacité est liée à la mobilité (45 % et 34 %) et celles ayant un trouble de l'apprentissage (51 % et 40 %) (ISQ, 2010b, p. 98).

Par ailleurs, une partie des tableaux statistiques produits annuellement par le MESS en ce qui concerne l'utilisation des services d'Emploi-Québec est effectuée en fonction de « clientèles » précises, dont les personnes handicapées. Les données qui suivent concernent leur participation à la Mesure de formation de la main-d'œuvre[35] (MFOR) en vue d'intégrer le marché du travail.

34. Statistique Canada (2007). *Enquête sur la participation et les limitations d'activités 2006 : Rapport analytique* [en ligne], n° 89-628-XIF au catalogue, 2007, consulté en août 2009 par le CCA.

35. La Mesure de formation de la main-d'œuvre comporte deux volets, l'un destiné aux individus et l'autre aux entreprises. Elle vise la mise à jour des compétences pour aider les personnes à se maintenir en emploi ou à réintégrer le marché du travail.

TABLEAU 7
Nouvelles participations enregistrées dans le cadre de la MFOR, volet *Individus*, selon le type de formation entreprise en 2011-2012 par des personnes handicapées

	Francisation		Formation générale, préalable à la formation professionnelle ou technique		Alphabétisation	
Nouvelles participations[1] (nombre d'individus)	40 (36)		340 (310)		46 (44)	
Scolarité (par nouvelle participation)	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**	**Nombre**	**%**
Primaire	12	30,0%	29	8,5%	9	19,6%
De la 1re à la 4e secondaire	8	20,0%	258	75,9%	31	67,4%
5e secondaire	14	35,0%	25	7,4%	2	4,3%
Collégial	2	5,0%	8	2,4%	0	0,0%
Université	4	10,0%	2	0,6%	0	0,0%
Inconnue	0	0,0%	18	5,3%	4	8,7%

Source des données : MESS (2012). *Rapport statistique sur les individus participant aux interventions des Services publics d'emploi. Clientèle : personnes handicapées. Année 2011-2012*, Québec, Direction de la statistique et de l'information de gestion, tableau 3.

Compilation : Direction des études et de la recherche (CSE).

1. Un même adulte peut avoir amorcé plus d'une participation en cours d'année.

Ainsi, au cours de l'année 2011-2012, 36 adultes handicapés ont amorcé une nouvelle participation à une activité de francisation soutenue par la MFOR. En ce qui a trait à la scolarité, 35 % des nouvelles participations sont attribuables à des personnes qui avaient fréquenté la 5e secondaire ou son équivalent. En contrepartie, 50 % de ces participations sont liées à des personnes n'ayant pas dépassé la 4e année du secondaire. Dans le cas des activités de formation générale, la situation est très différente, autant pour le volume de participation que selon la scolarité. Plus de 84 % des nouvelles participations sont liées à des personnes ayant fréquenté au maximum la 4e secondaire (toutefois, une faible proportion n'a fréquenté que le primaire). Enfin, le volume de participations à une formation en alphabétisation est similaire à celui de la francisation. Les données de scolarité indiquent que 87 % des nouvelles participations sont attribuables à des personnes n'ayant pas fréquenté la 5e année du secondaire (20 % n'avaient fréquenté que le primaire). À titre indicatif[36], il est à noter qu'une comparaison avec les données relatives à l'ensemble des personnes participant à la MFOR pour ces mêmes services semble indiquer que les nouvelles participations amorcées par des personnes handicapées sont attribuables à des personnes ayant une plus faible scolarité initiale.

En somme, pour de nombreuses personnes handicapées, le rapport à la scolarité initiale rend compte de résultats globalement plus faibles en ce qui a trait au niveau de littératie. Leur recours à des mesures de formation est aussi plus difficile. De plus, leur accès au marché du travail étant plus limité, elles ne peuvent bénéficier des ressources de formation des entreprises.

36. Information à titre indicatif seulement. Les données relatives à l'ensemble des personnes participant à la MFOR comportent une trop grande proportion de participations pour lesquelles la scolarité est inconnue.

1.1.4.3 Les Autochtones[37]

Dans un rapport présentant les résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003), Statistique Canada (2005, p. 57) signale que, jusqu'à présent, les données portant sur le niveau de littératie des peuples autochtones au Canada sont peu abondantes. Si elles ne sont pas représentatives de toute la population autochtone, celles issues de cette enquête permettent tout de même d'examiner les compétences en littératie de cette population. Un seul article tiré de l'EIACA (Biswal, 2008) dresse à cet égard un portrait des Autochtones canadiens en âge de travailler (16-65 ans), mais n'offre aucune ventilation des résultats selon les provinces et les territoires. Il traite en effet davantage des populations des provinces de l'Ouest, dont le profil, beaucoup plus urbain, ne correspond pas à celui des Autochtones du Québec. En d'autres termes, parce qu'elle ne couvre pas les Autochtones qui vivent dans les réserves, l'enquête introduit un biais.

Les résultats d'autres enquêtes, portant notamment sur l'éducation, permettent d'affirmer que la situation est également variable d'un groupe à l'autre, d'une nation à l'autre et en fonction de l'éloignement relatif des communautés d'un centre de services. Aussi la situation de la population autochtone du Québec quant aux compétences en littératie demeure-t-elle insuffisamment documentée. Le Conseil prend tout de même en considération l'une des réflexions avancées dans le rapport canadien de l'EIACA, celle relative à la maîtrise souvent insuffisante des langues officielles du Canada, voire de la langue maternelle autochtone. Il s'inspire aussi d'autres documents portant sur l'éducation des Autochtones et présentant des pistes intéressantes pour expliquer en partie leur faible niveau de compétence en littératie.

Certaines données connexes à la littératie provenant de différentes sources permettent de dresser un portrait de la population autochtone et des besoins potentiels de ceux et celles qui ont un niveau insuffisant de compétence en littératie. Le recensement canadien de 2006 constitue l'une de ces sources, mais on doit tenir compte de limites importantes, signalées au début de la section 1.1.4 (voir la note 23). Ces données sont néanmoins utiles pour un aperçu, bien qu'imparfait, de la situation ayant trait à l'éducation et à la langue maternelle des Autochtones. Le tableau 8 présente des données relatives à la population du Québec ayant déclaré une identité autochtone pour l'année 2006. Selon Statistique Canada, en 2006, cette population s'élevait à 108 425 personnes. Elle est jeune : les moins de 15 ans en représentent le quart, près de 42 % ayant moins de 25 ans.

37. Il est utile de s'arrêter brièvement au cadre législatif qui touche les Autochtones et l'organisation territoriale des nations. On trouve au Québec onze nations autochtones : dix amérindiennes (les Premières Nations) et la nation inuite. Elles sont réparties dans 55 communautés situées dans les différentes régions du Québec, à l'exception de l'Estrie et de la Chaudière-Appalaches. Il faut noter qu'au Québec, tous les Autochtones ne sont pas assujettis à la Loi sur les Indiens, seules 30 des 55 communautés y étant soumises. En effet, la nation inuite du Nunavik n'a jamais été régie par cette loi. En outre, depuis la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois et de la Convention du Nord-Est québécois, les Cris et les Naskapis n'y sont plus assujettis, l'étant plutôt à la Loi sur les Cris et les Naskapis du Québec (CCAFE, 2009, p. 61).

Le statut des communautés varie grandement : réserves, établissements hors réserve, territoires conventionnés. Selon les nations, il existe aussi de grandes différences dans le développement social et économique. En plus du type d'occupation du territoire, ces différences tiennent à divers facteurs : « l'accessibilité des services, la disponibilité des ressources, la proximité des marchés et le niveau de scolarité » (CCAFE, 2009, p. 62).

TABLEAU 8

Population ayant une identité autochtone, en nombre et en pourcentages (arrondis), Québec, 2006

Population ayant une identité autochtone en 2006	Total (pourcentage de la population du Québec)	Hommes	Femmes
Population totale du Québec	7 435 905 (100 %)	3 645 975	3 789 925
Population totale ayant une identité autochtone[1]	**108 425 (1,4 %)**	**53 525**	**54 905**
Indien de l'Amérique du Nord – réponse unique	65 085 (0,8 %)	31 690	33 395
Métis – réponse unique	27 985 (0,3 %)	14 300	13 680
Inuit – réponse unique	10 950 (0,1 %)	5 470	5 480
Réponses d'identité autochtone multiples	955	450	510
Réponses autochtones non comprises ailleurs[2]	3 450	1 615	1 835
Statut d'Indien inscrit			
Indien inscrit[3]	55 955 (0,8 %)	27 130	28 825

Source des données : Statistique Canada (2007). *Profil de la population autochtone de 2006, Québec*, tableau dynamique issu du Recensement de 2006, Ottawa, produit n° 92-594-XWF au catalogue de Statistique Canada.

Compilation : Direction des études et de la recherche (CSE).

1. Sont incluses dans la population ayant une identité autochtone les personnes ayant déclaré appartenir à au moins un groupe autochtone, c'est-à-dire Indien de l'Amérique du Nord, Métis ou Inuit, les personnes ayant déclaré être des Indiens des traités ou des Indiens inscrits tels qu'ils sont définis par la Loi sur les Indiens ou les personnes ayant déclaré appartenir à une bande indienne ou à une Première Nation.
2. Les utilisateurs devront faire preuve de circonspection en ce qui a trait aux chiffres de cette catégorie, car ceux-ci sont plus touchés par le dénombrement partiel de certaines réserves indiennes et de certains établissements indiens. L'importance de cette limite dépendra de la région géographique à l'étude. En 2006, un total de 22 réserves indiennes et établissements indiens ont été partiellement dénombrés par le recensement effectué à l'échelle du Canada. La population de ces 22 communautés n'est pas comprise dans les chiffres du recensement.
3. Comprend les personnes ayant déclaré être des Indiens inscrits ou des membres d'une bande indienne, ou les deux, mais ne s'étant pas désignées en tant qu'Indiens de l'Amérique du Nord, Métis ou Inuits à la question sur l'identité autochtone.
4. L'expression *Indien inscrit* fait référence aux personnes ayant déclaré être inscrites en vertu de la Loi sur les Indiens. Les Indiens des traités sont des personnes inscrites en vertu de la Loi sur les Indiens qui peuvent démontrer qu'elles descendent d'une bande qui a signé un traité. Les chiffres correspondant aux Indiens inscrits dans ce tableau peuvent différer des chiffres provenant de sources administratives gérées par Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, la plus grande différence étant causée par les réserves indiennes et les établissements indiens partiellement dénombrés ainsi que la méthodologie et les différences conceptuelles entre les deux sources.

Les données du recensement font par ailleurs ressortir que le niveau de scolarité des Autochtones demeure faible. Le recours à la scolarité pour dresser un aperçu du niveau de littératie chez les Autochtones apparaît légitime, la relation positive entre les deux éléments étant établie par les chercheurs (Desrosiers et Robitaille, 2006). C'est ce que souligne d'ailleurs l'auteur d'un article sur les résultats canadiens de l'EIACA (2003) : « Plusieurs des constatations observées pour la population canadienne s'appliquent aussi aux Autochtones. Il existe un lien manifeste entre le niveau de littératie et le niveau de scolarité » (Biswal, 2008, p. ii).

Les taux élevés d'Autochtones qui ne sont pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires varient toutefois selon d'autres paramètres, notamment l'identité autochtone (Métis, Premières Nations, Inuit) et le fait de résider ou non en communauté. Une analyse plus poussée des données du recensement de 2006 pour la population autochtone du Québec, proposée par l'Institut C.D. Howe (Richards, 2011), indique en effet des différences selon ces paramètres et selon l'âge[38], comme l'indique le tableau 9.

38. Cette analyse (Richards, 2011) doit toutefois être considérée en tenant compte de la même limite méthodologique que les données de recensement présentées plus haut dans cette section et provenant de Statistique Canada. Elle a toutefois l'avantage de discriminer les résultats selon l'identité autochtone, ce qui permet notamment de traiter les Métis et les Premières Nations hors communauté individuellement. De plus, pour pallier le problème de sous-estimation de la population autochtone par le recensement, Richards s'est appliqué à utiliser « une estimation révisée de la population indienne/Premières Nations basée sur les estimations révisées de Statistique Canada pour les populations indiennes/Premières Nations en 1996 et en 2001 » (Richards, 2011, p. 17).

TABLEAU 9
Pourcentage de la population n'ayant pas terminé des études secondaires ou primaires, selon l'identité autochtone, par tranches d'âge, Québec, 2006

	25-34 ans	35-44 ans	45 ans ou plus
Inuits	50,2%	56,2%	61,6%
Premières Nations (en communauté)	50,1%	47,9%	61,0%
Premières Nations (hors communauté)	24,2%	23,1%	37,0%
Métis	22,0%	29,0%	36,8%
Non autochtones	11,5%	13,4%	29,3%

Source des données : Richards, 2011, p. 7, 9-10.
Compilation : Direction des études et de la recherche (CSE).

Le tableau 9 permet de percevoir une certaine amélioration de la situation, les tranches d'âge des 25-34 ans et des 35-44 ans présentant des taux de non-diplomation généralement plus bas par rapport aux 45 ans ou plus. Le taux de personnes sans diplôme a chuté d'environ 10 points de pourcentage pour chaque groupe identitaire entre les 25-34 ans et les 45 ans ou plus. Cette tendance à la baisse ne se vérifie pas entre les 25-35 ans et les 35-45 ans chez les Premières Nations (en réserve ou hors réserve), un certain plateau ayant été atteint entre ces deux tranches d'âge pour ces groupes : les 25-35 ans des Premières Nations ont un taux légèrement plus élevé de personnes sans diplôme que les 35-45 ans. La proportion de personnes sans diplôme est toutefois plus faible pour les Premières Nations hors communauté que pour celles en communauté, toutes catégories d'âge confondues.

On doit noter que la tendance chez les personnes ayant déclaré être des Inuits ou des Métis se poursuit à la baisse. La proportion de personnes non titulaires d'un diplôme demeure tout de même importante dans ces deux groupes, plus particulièrement chez les Inuits. La proportion de personnes n'ayant pas terminé leurs études chez les 25-34 ans demeure au-dessus de 50 %. Dans tous les groupes, les taux demeurent largement au-dessus des proportions chez les non-Autochtones.

Par ailleurs, en 2002, l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec (CSSSPNQL, 2006) a porté sur la scolarité des membres des Premières Nations non conventionnées vivant en communauté[39]. Les données recueillies dans cette enquête mettent en relief le fait que le « niveau de scolarité des adultes semble associé à la taille et au degré d'isolement de la communauté[40] ». Ainsi, la proportion d'adultes[41] n'ayant pas terminé les études secondaires tend à augmenter avec la taille de la communauté, passant de 38,0 % chez les petites à 47,4 % chez les grandes ».

La Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador mentionne que « [près] de la moitié des adultes ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires. Une proportion non négligeable de ces derniers a fréquenté le pensionnat, des milieux souvent moins propices à la réussite scolaire et au développement du goût d'apprendre » (CSSSPNQL, 2006, p. 104). La réussite des Autochtones est aussi hypothéquée par des problèmes souvent importants dans la maîtrise des deux langues officielles du Canada et d'une langue maternelle autochtone (Presseau, Martineau et Bergevin, 2006, p. 184).

39. Cette importante enquête a été menée auprès des 23 communautés suivantes : Odanak et Wôlinak (Abénakis) ; Eagle Village-Kipawa, Kitigan Zibi, Lac Simon, Pikogan et Timiskaming (Algonquins) ; Manawan, Opitciwan et Wemotaci (Attikameks) ; Wendake (Hurons-Wendats) ; Betsiamites, Essipit, Masteuiatsh, Natashquan, Pakua Shipi, Uashat Mak Mani-Utenam et Unamen Shipu (Innus) ; Cacouna et hors communauté (Malécites) ; Gesgapegiag et Listuguj (Mi'kmaqs) ; Kanesatake (Mohawks) ; Kawawachikamach (Naskapis).

40. Si le rapport est explicite en ce qui a trait à la taille de la communauté, il ne traite pas de l'effet de l'isolement sur le niveau de scolarité.

41. Adultes de 18 à 55 ans.

En somme, malgré la mobilisation pour la scolarisation dans les communautés autochtones et la présence de certains signes d'amélioration pour les plus jeunes cohortes, « le changement intergénérationnel important en ce qui concerne les niveaux d'éducation les plus élevés par les non-Autochtones et le changement bien plus léger parmi les Autochtones [font en sorte que] l'écart entre le niveau d'éducation le plus élevé atteint entre les Autochtones et les non-Autochtones s'est agrandi entre le groupe le plus âgé et le plus jeune » (Richards, 2011, p. 6). La situation des Autochtones quant à leurs compétences insuffisantes en littératie, qu'on peut déduire de la faible scolarité et, dans une plus faible mesure, du degré de maîtrise des langues officielles, commande donc des actions vigoureuses. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue a d'ailleurs désigné les Autochtones comme l'une des populations ayant des besoins en cette matière : « La majorité des Autochtones abandonnent leurs études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires et nombre d'adultes sont faiblement alphabétisés. Or, dans le contexte où ces communautés sont appelées à prendre en charge leur propre développement, l'éducation et la formation continue deviennent des moteurs importants d'épanouissement individuel et collectif » (MEQ, 2002c, p. 5).

EN BREF

En considérant des données connexes au niveau de littératie, il faut retenir que les adultes de trois groupes de la population sont dans une situation particulièrement vulnérable. Ainsi, chez les prestataires de l'assistance sociale, un nombre important d'adultes inscrits à l'aide financière de dernier recours dont on connaît la scolarité sont sans diplôme d'études secondaires. En ce qui a trait aux handicapés, par rapport au reste de la population, les personnes de 15 ans ou plus présentant une incapacité sont deux fois plus nombreuses à ne pas avoir terminé leurs études secondaires, deux fois moins présentes sur le marché du travail et deux fois plus nombreuses à avoir un faible revenu (MEQ, 2002c, p. 4). Enfin, chez les Autochtones, comparativement à la population non autochtone, l'écart entre la proportion des titulaires d'un diplôme reste considérable : de près de 30 points de pourcentage (28,5) chez les 20-24 ans à environ 20 points chez les 25-34 ans. Les besoins de formation de base des Autochtones sont sans équivoque.

Il faut par ailleurs aussi s'arrêter à la situation des aînés. Les enquêtes internationales sur la littératie n'ont pas porté sur les niveaux de compétence des personnes de plus de 65 ans. Néanmoins, dans un tableau complémentaire présentant les résultats québécois de l'enquête de 2003, le rapport de l'Institut de la statistique du Québec présente des données qui incluent les 66 ans ou plus. Ainsi, dans le domaine de la compréhension de textes suivis, quelque 90 % des Québécoises et des Québécois de 66 ans ou plus se classent aux niveaux de compétence 1 et 2 (79 % dans le reste du Canada). En comparaison, pour le Québec, les résultats des groupes d'âge plus jeunes pour les niveaux 1 et 2 sont les suivants : environ 36 % chez les 16-25 ans, 45 % chez les 26-45 ans et 49 % chez les 46-65 ans (Bernèche, 2006b, p.73).

Les aînés qui se classent en deçà du niveau jugé suffisant de littératie ne sont pas pour autant analphabètes. Comme les personnes des autres groupes d'âge, ils ont pu développer des compétences au travail ou ailleurs, mais ils ont pu aussi les perdre, faute de les utiliser. Les aînés ont cependant en commun d'avoir passé la plus grande partie de leur vie dans une société où le partage de l'information ne se faisait pas principalement par l'écrit. Or, à l'ère de l'informatique et de la prédominance de l'écrit, qu'il s'agisse de comprendre l'information d'ordre financier ou relative à la santé, de faibles compétences en littératie laissent sans doute démunis un nombre important d'aînés (ICEA, 2007, p. 6). La participation citoyenne ne s'arrête pas une fois l'individu hors de la population active. Avec une espérance de vie qui avoisine les 80 ans, un niveau suffisant de littératie a des effets sociaux qu'on doit considérer.

Ce premier regard sur la littératie a porté sur la mesure des compétences, le Conseil s'étant intéressé à l'examen des résultats qui démontrent la vulnérabilité d'un nombre encore beaucoup trop important d'adultes québécois. Trois situations génériques expliquent en bonne partie ce niveau insuffisant de littératie mesuré par des tests. Des réalités propres à certains groupes de la population invitent de plus à des actions ciblées. Dans les sections qui suivent, le Conseil adopte la deuxième perspective annoncée, celle du rapport à l'écrit des adultes ayant un faible niveau de littératie.

1.2 UNE DEUXIÈME PERSPECTIVE ASSOCIÉE AU RAPPORT À L'ÉCRIT DES ADULTES AYANT UN FAIBLE NIVEAU DE COMPÉTENCE EN LITTÉRATIE

En empruntant cette deuxième perspective et partant du fait que les adultes ayant un faible niveau de compétence en littératie ont néanmoins des pratiques de l'écrit, le Conseil centre son attention sur le lecteur de même que sur le contexte dans lequel ce dernier mobilise ses compétences. La question du maintien des compétences pourrait n'être envisagée que comme un enjeu de nature préventive, ce qui constituerait déjà une avancée. Toutefois, comme on le verra plus loin, les possibilités offertes par un environnement enrichi de l'écrit pour les adultes faibles lecteurs, qui prend en considération leurs pratiques de l'écrit ainsi que leur rapport à celui-ci, permettent d'aller au-delà de la prévention, vers le renforcement des compétences en littératie.

1.2.1 LE MAINTIEN DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE

Une fois atteint le niveau de compétence requis au terme de la scolarisation initiale (par la plupart des personnes, mais non par toutes) ou par une voie différente (éducation des adultes en milieu scolaire, formation de base ou francisation en entreprise, alphabétisation dans un groupe populaire, autodidaxie), la question du déclin possible des compétences se pose en raison de leur sous-utilisation. Selon Murray et Willms, l'analyse des données canadiennes des enquêtes internationales sur la littératie de 1994 (EIAA) et de 2003 (EIACA) « révèle une perte de compétences suffisamment grande pour neutraliser les gains de compétences, qui [auraient] dû résulter des investissements accrus [dans] le domaine de l'éducation au cours de la période [comprise entre 1994 et 2003] » au Canada (Murray et Willms, 2007, p. 10), alors que ces investissements se sont traduits par une augmentation moyenne d'environ une année de scolarité entre les deux enquêtes (Murray et Willms, 2007, p. 14). D'après ces auteurs, « [la] perte de compétences au Canada semble être un processus graduel, qui débute vers l'âge de 25 ans, atteint un sommet à 40 ans, puis va en diminuant à l'âge mûr » (Murray et Willms, 2007, p. 23).

Pour expliquer la perte de compétences en littératie, Murray et Willms proposent des interprétations relatives au contexte pouvant y mener, dont les deux suivantes (2007, p. 25) :

- La faible durabilité des compétences développées par l'entremise du système d'éducation ou l'incapacité de ce dernier à transmettre des valeurs et à enseigner des comportements pour assurer le maintien des compétences en littératie pourraient être une explication. L'enjeu serait alors d'ordre pédagogique.
- Les individus adopteraient un mode de vie qui ne permet pas le maintien de leurs compétences ou leur emploi ne leur permettrait pas de les mobiliser. Les enjeux toucheraient alors la promotion du maintien des compétences pour les individus et celle de l'utilisation optimale des compétences de la main-d'œuvre pour les employeurs.

En ce qui a trait aux personnes touchées par la perte de compétences en littératie, Murray et Willms affirment qu'elle serait plus notable chez les personnes scolarisées que chez les personnes sans diplôme d'études secondaires (le niveau moyen de littératie des secondes est plus bas, mais n'a subi qu'une faible chute entre 1994 et 2003, selon les données analysées). Toutefois, une recherche qualitative indique que les personnes peu scolarisées peuvent également voir leurs compétences diminuer : « [Le] niveau d'alphabétisme des adultes serait influencé et maintenu grâce à la lecture régulière de textes diversifiés et à leur participation à des activités d'apprentissage et de bénévolat (CCA, 2007a). Or, les situations de vie des adultes faiblement alphabétisés exigent souvent peu de lecture [...], ce qui ne les invite guère à conserver leurs acquis en alphabétisation » (Vautour, Auzou, Pruneau et autres, 2009, p. 7-8).

De plus, ces personnes participent moins à des activités de formation formelle ou structurée et occupent souvent des fonctions dans lesquelles les occasions de fréquenter ce mode de formation sont rares, ce qui contribue également à la sous-utilisation de leurs compétences en littératie et à la déperdition de celles-ci (Vautour, Auzou, Pruneau et autres, 2009, p. 8).

Parmi les éléments contribuant au maintien des compétences identifiées et testées statistiquement par Murray et Willms, on note la pratique d'activités de littératie générale au travail et à la maison et la formation ou les études complémentaires[42] (Murray et Willms, 2007, p. 17). Le fait d'avoir un emploi stable aurait également un effet positif sur le maintien des compétences, bien que les caractéristiques de cet emploi par rapport aux pratiques de littératie qu'il comporte soient à prendre en considération.

En revanche, l'analyse indique que l'inactivité en ce qui a trait à la littératie participe au déclin plus accentué des compétences. Au Québec, la Politique du livre et de la lecture (1998) comporte le même constat : « Une fois l'école terminée et le diplôme obtenu, les habitudes de lecture fléchissent et, par conséquent, les habiletés s'estompent » (MCC, 1998b, p. 3). Les compétences ne peuvent donc pas être tenues pour définitivement acquises.

La perte des compétences en littératie n'est cependant pas inévitable, ce qui plaide en faveur d'un environnement les sollicitant. Cet environnement recouvre l'ensemble des domaines de la société. Murray et Willms soulignent que « les choix que font les individus chez eux, hors du contexte professionnel, quant à la quantité et à la diversité de leurs lectures, semblent influer fortement sur l'acquisition de compétences. De fait, l'augmentation des compétences observée chez les personnes qui lisent beaucoup chez elles est à peu près équivalente à la perte de compétences observée en moyenne au cours de la période de dix ans où la perte de compétences est la plus forte. Manifestement, le mode de vie et les choix individuels importent » (Murray et Willms, 2007, p. 24).

Les analyses livrées dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 vont également dans le sens de l'importance d'un environnement de l'écrit stimulant pour le maintien des compétences : « Des exercices réguliers entretiennent et fortifient les capacités de lecture et d'écriture. Si l'instruction scolaire forme une base essentielle, les faits observés donnent à penser que c'est uniquement par un apprentissage non structuré et par l'exercice des compétences dans le quotidien – à la maison et au travail – qu'on parvient à un niveau de rendement supérieur. La création d'un milieu où l'écrit tient une place importante, au travail et ailleurs, peut avoir une incidence durable d'une génération à l'autre » (OCDE et Statistique Canada, 2000, p. xiv).

1.2.2 UN ENVIRONNEMENT ENRICHI DE PRATIQUES DE L'ÉCRIT POUR LES ADULTES PRÉSENTANT UN FAIBLE NIVEAU DE COMPÉTENCE EN LITTÉRATIE

Le maintien des compétences en littératie doit aussi être envisagé dans la perspective de leur renforcement, puisqu'on note une tendance à l'accroissement du niveau de compétence requis pour fonctionner dans la société (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 16), autant au travail que dans la vie quotidienne (consommation, santé, finances personnelles, relations avec l'État (UNESCO, 2005, p. 22-23). Tout comme des compétences non entretenues tendront à se perdre, des compétences qui ne sont pas utilisées dans une perspective de renforcement pourraient ne plus répondre aux exigences de la société. Il est donc nécessaire de s'intéresser à la fois à la mobilisation et au renforcement (Bélisle, 2007) des compétences en littératie. Les deux actions s'avèrent en effet indissociables dans plusieurs pratiques relatives à la littératie. Ainsi, plusieurs activités proposées par des organismes communautaires à des personnes peu scolarisées, par exemple, mettront à contribution certaines compétences (donc une perspective de maintien), mais auront également pour effet un renforcement de ces compétences par la seule mise en action de celles-ci dans un cadre nouveau, appelant au développement de nouvelles habiletés. Autrement dit, plus on utilise ses compétences, plus elles s'exercent avec aisance, même à un faible niveau initial de littératie.

L'idée de créer un environnement qui stimule le rapport à l'écrit des adultes peu scolarisés s'inscrit notamment dans les travaux de l'UNESCO. La Déclaration de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V), tenue à Hambourg en 1997, réaffirme que l'éducation de base doit être accessible à tous, qu'il s'agit à la fois d'un droit de la personne et d'un devoir, voire d'une responsabilité, envers les autres et l'ensemble de la société. Ce droit doit se traduire par la mise en place des conditions favorisant et permettant son exercice (UNESCO, 1997, p. 22).

42. Dans les deux enquêtes internationales sur lesquelles les chercheurs prennent appui, on a questionné les répondants à propos des formations ou des études complémentaires effectuées au cours des douze mois précédents.

Dans l'article 11 de cette déclaration, les États signataires se sont notamment engagés à mettre en place un environnement (éducation et écrit) qui favorise l'acquisition et le maintien (entretien) des compétences en littératie : « L'alphabétisation, conçue dans une acception large comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution, est un droit fondamental de la personne humaine. Dans toute société, elle est nécessaire en soi et elle constitue l'un des fondements des autres compétences de la vie courante. [...] L'alphabétisation a aussi pour effet de stimuler la participation aux activités sociales, culturelles, politiques et économiques et de favoriser l'éducation tout au long de la vie. C'est pourquoi nous nous engageons à faire en sorte que tous aient la possibilité d'acquérir une éducation de base et d'entretenir cet acquis, et à créer dans tous les États membres un environnement de l'écrit à l'appui de l'oralité. Offrir la possibilité d'apprendre à tous, y compris aux laissés-pour-compte et aux exclus, voilà le souci le plus pressant » (UNESCO, 1997, p. 23).

De plus, comme le rapporte Bélisle (2007), l'*Agenda pour l'avenir*, issu de la CONFINTEA V, propose d'agir pour « enrichir le contexte de l'alphabétisation : *a*) en favorisant l'utilisation et la rétention des acquis de l'alphabétisation par la production et la diffusion d'imprimés qui présentent un intérêt local, qui rendent justice au rôle spécifique des femmes[43] et soient produits par les apprenants ; *b*) en collaborant activement avec les auteurs et les éditeurs pour qu'ils adaptent les textes et matériels existants (presse, documents juridiques, œuvres de fiction) afin de les rendre accessibles et compréhensibles pour les nouveaux lecteurs ; *c*) en créant des réseaux d'échange et de diffusion de textes produits localement qui reflètent directement le savoir et les pratiques des communautés concernées » (UNESCO, 1997, p. 32).

Au moment de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), tenue à Belém en 2009, les 144 États représentés ont réaffirmé l'importance de la question de l'alphabétisme et des compétences en lecture et en écriture. Pour poursuivre les efforts déjà entamés, ils se sont notamment engagés : « d) à mettre en place des modes d'alphabétisation qui soient bien conçus et adaptés aux besoins des apprenants, et dotent les participants de savoirs, de qualifications et de compétences fonctionnels et durables, leur donnant les moyens de rester des apprenants tout au long de leur vie, dont les progrès sont constatés par des méthodes et des outils d'évaluation appropriés ; [...] *h*) à planifier et réaliser des programmes continus d'éducation, de formation et d'acquisition de qualifications qui aillent au-delà de la simple maîtrise de la lecture et l'écriture, soutenus par un environnement enrichi de maîtrise de l'écrit[44] » (UNESCO, 2009, p. 3).

Cependant, ces engagements, en particulier celui de l'article 27 de l'*Agenda pour l'avenir* (CONFINTEA V, 1997), sont trop axés sur les textes eux-mêmes et omettent la dimension sociale qui les accompagne dans toute activité relative à l'écrit. Bélisle considère que l'activité de lecture met en interaction trois éléments principaux, dont le premier est central : un lecteur, un texte et un contexte (Bélisle, 2007, p. 10). Dans ce modèle, le lecteur serait porteur de trois ensembles de compétences et de relations à l'écrit : 1) son rapport à l'écrit et au savoir, sa connaissance du monde et ses dispositions ; 2) ses stratégies de lecture ; 3) ses attentes et sa motivation à lire (Bélisle, 2007, p. 11). C'est à partir de ces trois ensembles que le lecteur perçoit le contexte de l'activité de lecture et le texte lui-même. Texte, contexte et lecteur sont étroitement liés et s'influencent mutuellement. Les interactions entre les éléments de cette triade modulent en effet le rapport à l'écrit, selon le texte, les individus et le contexte de lecture. On doit de plus tenir compte des relations de pouvoir qui se jouent dans les pratiques de l'écrit et qui peuvent les influencer[45].

43. La CONFINTEA se déroule dans un cadre international qui prend notamment en considération la réalité des États du Sud. Le passage suivant de l'*Agenda pour l'avenir* souligne la situation particulière des femmes : « Des millions d'êtres humains, dont une majorité de femmes, n'ont pas la possibilité d'apprendre ou ne possèdent pas les compétences nécessaires pour faire valoir ce droit. Il s'agit de les mettre en état d'y parvenir. Cela suppose souvent que l'on prépare le terrain à l'apprentissage par un travail de sensibilisation et d'autonomisation. »

44. L'idée semble s'inscrire dans la continuité des engagements de la conférence de 1997, bien que la formulation soit ambigüe. En effet, la notion d'« environnement enrichi de maîtrise de l'écrit » dans la formulation française semble rompre avec le cadre formulé dans d'autres langues. Dans la version anglaise, l'article 11 *h*) mentionne plutôt « supported by an enriched literate environment ». La notion d'« environnement lettré enrichi » ou d'« environnement écrit enrichi » aurait probablement été plus appropriée. L'idée semble être celle de fournir un cadre quotidien dans lequel l'écrit est présent et stimulant. D'ailleurs, les rédacteurs de la déclaration de la CONFINTEA V avaient opté pour « environnement de l'écrit ».

45. Le pouvoir caché de certaines lectures imposées peut en effet engendrer un retrait de la part des faibles lecteurs. Bélisle rapporte à cet égard les observations de Mary Ellen Belfiore, « qui constate que les enjeux de pouvoir au sein des situations de lecture sont ressentis fortement par les travailleuses et les travailleurs, mais passent inaperçus chez les contremaîtres ou les cadres qui font la demande de lecture. Ces derniers sont plutôt portés à penser que, si une grille de tâches à exécuter n'est pas bien remplie, c'est que la personne a des difficultés de lecture. Il s'agit là d'un exemple fécond pour tenter de saisir la complexité des situations de lecture, et les relations de pouvoir qui s'y trouvent, dans lesquelles les adultes non diplômés [ou ayant un faible niveau de compétence en littératie] peuvent être engagés. Ici aussi, c'est seulement la dimension cognitive du rapport à l'écrit qui est sollicitée dans les commentaires des contremaîtres » (Bélisle, 2007, p. 14).

Le rapport à l'écrit est donc au cœur de la seconde perspective retenue par le Conseil. Chaque lecteur développe le sien, modulé différemment dans chacune de ses dimensions et pouvant favoriser l'exercice ou le développement des compétences en littératie ou y nuire. Dans le cas des faibles lecteurs, le rapport à l'écrit peut, par exemple, être traversé par des tensions et des marques découlant de l'histoire personnelle et du passé scolaire, teinté négativement par des problèmes de sociabilité et rendu difficile en raison d'aspects techniques de l'écrit mal maîtrisés. En appuyant sa réflexion sur celle de Jean-Marie Besse, Bélisle propose trois groupes de dimensions qui structurent le rapport à l'écrit : « [...] les dimensions affectives, dont les attitudes à l'égard de l'écrit ; les dimensions relationnelles et sociales, dont les contextes dans lesquels la personne utilise (ou n'utilise pas) l'écrit ; les dimensions cognitives, dont la performance, les procédures et les stratégies en matière de lecture et d'écriture » (2007, p. 12).

Les interactions sociales jouent ainsi un rôle important dans l'établissement du rapport à l'écrit, qui peut être défini comme le résultat, variant dans le temps, de la rencontre entre un acteur social et l'écrit. Ce rapport est donc un construit individuel et social découlant des relations entre ces deux éléments. Selon Bélisle, c'est par le processus d'appropriation de l'écrit (dans le sens de « faire sien ») que se constitue le rapport à celui-ci (2007, p. 12). Cette appropriation se fait tout au long de la vie, dès la petite enfance. Elle « se transforme du fait des expériences vécues (positives, mais aussi négatives) [...]. Plus on fréquente l'écrit, plus on renforce l'appropriation » (Desmarais, 2003, p. 132-133). Le processus d'appropriation, qui comporte différentes étapes[46], peut connaître des ralentissements, voire des arrêts, mais il peut également se redynamiser (Desmarais, 2003, p. 131). Le rapport à l'écrit évolue en conséquence, au gré des expériences et des interactions. Puisqu'il n'est pas figé dans le temps, il peut, dans certaines limites, être redéfini, par exemple, en faisant vivre à la personne des occasions de réussite relative à l'écrit ou en agissant sur le contexte dans lequel elle recourt à des pratiques de l'écrit, de manière à créer un sentiment de compétence ou à réduire les tensions.

Dans une recherche-action menée auprès de jeunes adultes effectuant une démarche d'alphabétisation à La Boîte à lettres, située à Longueuil, Danielle Desmarais souligne que plusieurs éléments des parcours de vie des jeunes rencontrés ont figé l'appropriation de l'écrit : rapports affectifs absents dans le milieu familial, manque de stimulation cognitive et sociale, violence, relations difficiles avec l'école et les autres élèves (exclusion, dévalorisation, stigmatisation). Le système scolaire est particulièrement mis en cause comme facteur de stigmatisation, notamment dans les classes spéciales, qui ne présentent « aucun aiguillage possible » pour poursuivre des apprentissages en milieu scolaire (Desmarais, 2003, p. 134-136). Selon la chercheuse, le passage des jeunes à La Boîte à lettres contribue à la redynamisation du processus d'appropriation de l'écrit, notamment grâce à un accompagnement par le personnel et à un projet d'autobiographie[47]. Le processus n'est cependant pas simple : « [...] la redynamisation implique une transformation – variable dans son ampleur et sa durée – de toutes les composantes de l'appropriation de l'écrit [...] » (Desmarais, 2003, p. 137), c'est-à-dire le sujet-acteur lui-même, les rapports sociaux qui le façonnent, ses pratiques et ses représentations de l'écrit.

Cette deuxième perspective privilégiée par le Conseil ajoute donc une dimension socioaffective importante à la question des compétences en littératie et la dégage d'une simple lacune de compétences techniques chez les adultes ayant un faible niveau de littératie. Cette approche élargit considérablement le champ d'intervention potentiel, d'où l'idée de développer un environnement enrichi de pratiques de l'écrit qui permet d'agir de façon non formelle et informelle sur les éléments présentés précédemment pour modifier le rapport à l'écrit.

Par ailleurs, Bélisle examine les pratiques de l'écrit selon les quatre axes suivants (Bélisle, 2007, p. 15-19) :

- des types de lecture : lectures légitimes (livres ou journaux)/lectures ordinaires (listes de courses, lettres, etc.) ;
- des lieux : vie publique (école, emploi)/vie privée (famille, amis, etc.) ;
- des dispositions : lecteur distancié du texte/lecteur engagé dans le texte ;
- des déclencheurs : lectures prescrites ou obligées (pour les autres)/lecture libre (pour soi).

46. Rapportant les propos de Jean-Marie Besse, Desmarais suggère la trilogie suivante : apprendre (activité cognitive relative à un apport d'information par enseignement), construire (réorganisation des savoirs en connaissances structurées selon les schèmes de la personne), s'approprier (élaborer une relation individuelle à l'écrit) (Desmarais, 2003, p. 133).

47. Des personnes interrogées dans certains centres d'éducation des adultes au cours de l'enquête menée par le Conseil ont souligné le même type de transformation positive du rapport à l'apprentissage d'élèves au cours des premiers mois de formation. L'accompagnement, c'est-à-dire l'établissement de relations sociales positives, semble y contribuer pour beaucoup.

Ces axes fournissent des pistes quant à la forme et au contenu des activités qui pourraient être mises à profit dans un environnement enrichi de pratiques de l'écrit à l'intention des adultes faibles lecteurs. Cet environnement composerait avec leur rapport à l'écrit pour mobiliser leurs compétences et en favoriser le renforcement.

Dans un parcours de formation en milieu scolaire ou en milieu communautaire, agir sur le rapport à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie en vue de contribuer à le modifier peut passer par un processus d'appropriation de l'écrit qui peut être long, comme notamment La Boîte à lettres en a fait le choix. Mais agir sur ce rapport peut aussi emprunter d'autres voies, en mettant à profit diverses occasions de mobilisation et de renforcement des compétences en littératie, ce qui sera examiné dans le troisième chapitre. Le Conseil estime qu'il y a là une voie intéressante permettant d'élargir le champ d'action favorisant le maintien et le rehaussement des compétences des adultes faibles lecteurs. Dès lors, toutes les pratiques de l'écrit, quelles qu'elles soient, de même que le cadre de leur réalisation doivent être considérés pour influencer le rapport à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie.

CE QU'IL FAUT RETENIR

Comme on l'a mentionné en introduction, en 1990, le Conseil a traité de la question de l'alphabétisation et de l'éducation de base de façon large et a souligné la nécessité d'éliminer le problème du faible alphabétisme à la source. Il invitait à consacrer des efforts à la prévention des carences en éducation de base, et ce, dès la petite enfance. Il avançait aussi que cette prévention devait se poursuivre au préscolaire, à l'école primaire et à l'école secondaire (CSE, 1990, p. 26-29).

Les auteurs du rapport québécois sur l'enquête internationale de 2003 concluent notamment à la nécessité de maintenir des actions visant la prévention du décrochage scolaire. Ils appellent à cet égard à la mise en œuvre de programmes d'intervention auprès des jeunes de milieux défavorisés, de programmes de développement des compétences parentales, d'éveil à la lecture, de soutien aux parents dans l'aide aux devoirs (Bernèche et Perron, 2006a, p. 252). D'autres, signalant que « l'analphabétisme crée l'obligation d'agir », mettent en avant l'adoption d'un plan d'action pour la littératie tout au long de la vie, dès l'aube du parcours d'apprentissage[48]. Sa mise en œuvre nécessiterait la concertation de tous les acteurs concernés et devrait être appuyée par la recherche (Brodeur, Ouellet, Perreault et autres, 2011, p. 379).

Tout en reconnaissant la pertinence des actions posées dès l'enfance, le Conseil a concentré sa réflexion sur la situation des adultes qui sont déjà en situation de vulnérabilité. Environ 2,5 millions de Québécoises et de Québécois âgés de 16 à 65 ans ont un niveau insuffisant de littératie. Parmi ceux-ci, on trouve des jeunes, mais la majorité a plus de 25 ans. Ce niveau insuffisant de littératie peut en grande partie s'expliquer par les trois situations génériques que le Conseil a retenues : un parcours scolaire difficile, les exigences en recomposition dans les milieux de travail et une maîtrise insuffisante de la langue de la société d'accueil. Enfin, les prestataires de l'assistance sociale, les personnes handicapées et les Autochtones doivent faire face à des difficultés particulières.

Le Conseil s'est intéressé aux actions à mettre en œuvre pour permettre le rehaussement et le maintien des compétences des adultes dont le niveau de littératie est insuffisant. Diverses raisons plaident en faveur de ce choix.

a. Malgré des avancées notables depuis les années 60, le système scolaire québécois continue à produire des décrocheurs : 14,2 % des 16-25 ans selon l'EIACA[49] (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 85). Une large proportion (73 %) de ces décrocheurs n'atteignent pas le niveau de compétence souhaité et amorcent leur vie adulte avec un handicap important qui les empêche de bien fonctionner dans une société qui demande une grande autonomie à ses citoyennes et à ses citoyens. Le décrochage peut être considéré à la fois comme une conséquence et un générateur de faibles compétences.

48. Les interventions précoces s'avèrent en effet indispensables, la recherche démontrant que les adultes qui ont de la difficulté à lire ont souvent présenté des lacunes sur le plan oral dès la maternelle ou en lecture dès la première année (Brodeur, Ouellet, Perreault et autres, 2011).

49. Dans le rapport québécois sur l'EIACA, les auteurs définissent comme des décrocheurs « les personnes qui n'avaient pas complété un diplôme d'études secondaires et qui, à la question "Quelle est votre situation actuelle d'emploi ?" ont déclaré ne pas être étudiants (incluant les programmes de formation en milieu de travail » (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 89).

b. Dans une perspective de prévention, les résultats de l'EIACA indiquent que la scolarité des parents a une influence significative sur les compétences de leurs enfants. Appuyant cette idée, Desrosiers et Robitaille mentionnent qu'un « niveau de scolarité plus élevé chez les parents semble constituer un atout, surtout pour les personnes moins scolarisées » (2006, p. 89.). En effet, les personnes peu scolarisées dont les parents sont plus fortement scolarisés ont davantage tendance à atteindre le niveau 3. Ainsi, agir sur le niveau de scolarité des adultes peut avoir un double effet, rehaussant les compétences de ceux-ci et influençant positivement le développement des générations futures en mettant en place « un environnement d'apprentissage stimulant leur permettant de développer leurs compétences » (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 89). En somme, un rapport positif à l'écrit des parents influe sur celui de leurs enfants.

c. Du côté de l'économie, le vieillissement de la population active et le nombre moins élevé de jeunes comme source de relève dans plusieurs secteurs d'activité économique posent des défis importants à l'économie québécoise. Les « bassins les plus éloignés du marché du travail » (MESS, 2010, p. 25), notamment les personnes ayant de faibles ou de très faibles compétences en littératie, sont aussi appelés à participer au renouvellement de la population active, ce qui sous-entend des interventions favorisant le rehaussement des compétences et l'apprentissage.

d. Dans le même ordre d'idées, le contexte économique actuel appelle le prolongement de la vie active des travailleuses et des travailleurs. Or, le rapport québécois sur l'EIACA indique une tendance à la déperdition des compétences en littératie avec l'âge (Bernèche, 2006b). Ce phénomène doit être jumelé au rehaussement continu des compétences en littératie nécessaires pour répondre notamment aux exigences du marché du travail, constaté dans certaines recherches (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010). Par conséquent, le maintien en emploi des adultes à un âge avancé suggère une formation continue qui comprend aussi le rehaussement des compétences en littératie et des pratiques favorisant le maintien de ces compétences.

e. Les adultes qui ne présentent pas des compétences suffisantes voient ou verront leur capacité d'agir et d'interagir dans la société diminuer. Le niveau de complexité et les exigences relatives au traitement de l'information écrite, imprimée ou numérique, tendent à croître avec les développements technologiques et les modifications aux sphères de l'économie, du travail, de la santé, de la vie démocratique, de la citoyenneté, voire du loisir (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010). Cette situation engendre des coûts sociaux et individuels importants à plusieurs égards et tend à diminuer la qualité de vie de ces personnes, notamment en ce qui a trait à la santé (Murray, McCracken, Wilms et autres, 2009 ; OCDE et DRHC, 1997).

f. Dans une perspective plus inclusive, il serait difficile de ne considérer des actions que pour les enfants ou les adultes ayant des compétences en littératie avoisinant le niveau souhaité. Le rehaussement des compétences de tous les adultes ayant un déficit est essentiel à l'exercice de leur pleine citoyenneté et de leurs droits. S'il touche à des enjeux économiques de type « coûts-bénéfices », il est également essentiel à d'autres enjeux tels que les droits en matière de santé (Clerc, Collette et Clamageran, 2009). Cette question est particulièrement manifeste pour les adultes ayant de très faibles compétences en littératie.

g. Finalement, les projections démographiques sur 30 ans indiquent l'importance de l'immigration dans la croissance de la population québécoise, si les tendances actuelles se poursuivent. Selon les projections de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2009, p. 36), l'effet de l'immigration se fera particulièrement sentir dans les classes d'âge les plus jeunes. Les besoins sur le plan du rehaussement des compétences en littératie des immigrants allophones, qui, en 2006, représentaient près des deux tiers des immigrants au Québec, sont importants, notamment en raison de la faible maîtrise de la langue d'usage au Québec (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 97). La maîtrise du français ou de l'anglais constitue un élément fondamental de l'intégration en emploi des personnes immigrantes et de la productivité des entreprises, dont le fonctionnement repose de plus en plus sur la communication sous toutes ses formes. Un Québec faisant appel à l'immigration ne pourrait faire l'économie de la francisation sans penser en subir les conséquences sociales à moyen et à long terme.

Plusieurs raisons militent en faveur du rehaussement et du maintien des compétences des adultes en littératie. Comme le soulignent des chercheurs (Murray, McCracken, Wilms et autres, 2009), les effets positifs de ce renforcement des compétences se font sentir à plus d'un égard.

Des effets sur l'apprentissage tout au long de la vie

Le niveau de littératie influence le processus d'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la persévérance et la réussite en formation. À partir des travaux de Willms (2003), de Knighton et Bussiere (2006) et de Rubenson et Desjardins (2007), Murray et ses collaborateurs (2009) soulignent que les personnes qui atteignent un niveau suffisant de littératie sont mieux à même de devenir des apprenants autonomes et, partant, de rendre productive leur démarche éducative : « Differences in literacy skill have also been shown to have a profound influence on various aspects of educational success including the probability of dropping out of high school, the probability of high school completion, postsecondary participation, the level of post-secondary participation, the probability of graduation and the level and intensity of participation in formal adult education and training » (Murray, McCracken, Wilms et autres, 2009, p. 13).

Des effets économiques

S'appuyant sur les travaux de Coulombe, Tremblay et Marchand, Murray et ses collaborateurs rapportent les effets du rehaussement des compétences sur le produit intérieur brut (PIB). Ainsi, jusqu'à 55 % des variations de la croissance du PIB à long terme entre les pays et les provinces canadiennes seraient attribuables à un niveau moyen de compétence dans chacune de ces juridictions, ce qui revient à dire que « the higher the proportion of adults with very low literacy skill, the lower overall rates of long term [Gross Domestic Product] growth » (p. 13).

Ces auteurs font aussi état des effets observés sur l'emploi, ce que les résultats de l'EIACA font également ressortir : les adultes ayant un niveau élevé de compétence en littératie sont davantage en emploi, sont moins susceptibles d'être au chômage ou le sont moins longtemps, ont des revenus plus élevés et ont moins recours aux programmes publics de soutien du revenu. En outre, un niveau élevé de littératie accroît la rétention en emploi et diminue les risques d'accident de travail (p. 13).

En milieu de travail particulièrement, le contexte socioéconomique et démographique oblige à la prise en considération de la problématique du niveau insuffisant de compétence en littératie d'un nombre important de travailleuses et de travailleurs, en raison de la mondialisation des marchés et de la concurrence interentreprises qu'elle entraîne ; de la mutation de la structure industrielle ; de l'introduction d'innovations technologiques de même que des changements dans l'organisation du travail. Ces changements accélérés se traduisent par des exigences accrues en matière de compétences en littératie à l'endroit des personnes actuellement en emploi tout comme de celles qui veulent intégrer le marché du travail. Il s'agit là d'un enjeu majeur (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 16).

Des effets sur la santé

Le niveau de littératie a en outre des effets sur la santé des individus. Les auteures d'un rapport sur la littératie en santé au Canada (Petch, Ronson et Rootman, 2004, p. 11) avancent que les compétences dans ce domaine jouent un rôle fondamental en ce qui a trait à la santé et ont sur celle-ci des effets directs et indirects. Ainsi, les personnes qui ont de faibles compétences en littératie ont plus de difficulté à déchiffrer la posologie des médicaments tout autant qu'à trouver et à comprendre l'information relative à leur santé. En permettant la collecte, le traitement et la compréhension de l'information liée à la santé, le rehaussement de ces compétences encourage notamment l'adoption de pratiques préventives, ce qui se traduit par la réduction des coûts assumés par la société et par l'amélioration de la qualité de vie de ces personnes (OCDE et DRHC, 1997, p. 62). Ce rehaussement rend également plus efficients les efforts institutionnels de sensibilisation pour la prise en charge personnelle de la santé.

Des effets sur les coûts du soutien public du revenu, dont ceux de l'assistance sociale

Le rehaussement des compétences en littératie peut également se traduire par une diminution significative des coûts liés au soutien public du revenu. On sait que les données des enquêtes sur le sujet indiquent une forte corrélation entre les faibles compétences en littératie et le recours aux programmes de soutien du revenu. De façon particulière pour les prestataires de l'assistance sociale, le rapport québécois sur l'EIACA mentionne l'importance de programmes de formation de base à leur intention pour l'amélioration de leur qualité de vie, que ce soit par l'insertion durable en emploi ou le rehaussement de la citoyenneté active (Desrosiers et Traoré, 2006, p. 112). L'OCDE et Développement des ressources humaines Canada, intéressés aussi aux coûts sociaux des faibles compétences en littératie, vont dans le même sens : « Il ne fait aucun doute que les bénéficiaires de l'assistance publique et les membres de la population carcérale[50] diffèrent du reste de la population à bien des égards, mis à part le niveau de littératie. Toutefois, parce qu'ils se classent sous la moyenne des niveaux de capacité de lecture et d'écriture, il est plus difficile pour eux de se trouver du travail et d'avoir des emplois stables. Il semble par conséquent raisonnable de supposer qu'une partie importante des deniers publics affectés à la sécurité sociale pourrait être économisée si cette population à risque pouvait avoir accès à des moyens pour développer ses capacités de lecture et d'écriture et à en tirer le meilleur parti » (1997, p. 61).

Des effets sur la participation citoyenne

Il faut enfin souligner la relation entre le niveau de littératie et la participation citoyenne. Des données tirées de l'EIAA de 1994 mettent en relief une différence importante dans l'engagement social des personnes selon leur niveau de compétence. En prenant le bénévolat comme indicateur, les données canadiennes révèlent une participation plus faible des personnes se situant aux niveaux 1 et 2 (une proportion de 15 %) et une participation plus forte de celles qui affichent un niveau 3, 4 ou 5. Le Conseil canadien sur l'apprentissage tire le même constat à partir des résultats de l'enquête internationale de 2003 : les personnes ayant de faibles compétences « sont deux fois moins susceptibles de faire partie de groupes communautaires ou de faire du bénévolat » (CCA, 2008, p. 16).

D'autres données canadiennes tirées de l'EIACA de 2003 confirment certains liens entre l'engagement social et le niveau de compétence en littératie (Green et Riddell, 2007, p. 14). L'analyse indique une « franche corrélation » entre cette dernière et l'engagement, sans qu'on puisse toutefois établir une relation de causalité directe. D'autres éléments, comme les réseaux sociaux, peuvent aussi jouer un rôle en ce sens, sans égard au niveau de littératie. Les auteurs constatent que 11,4 % des personnes se situant au niveau 1 participent à des organismes communautaires ou scolaires, comparativement à 47,4 % pour celles qui se classent aux niveaux 4 ou 5.

En somme, un niveau insuffisant de littératie engendre un risque de maintien dans une situation précaire, au travail ou dans la participation citoyenne, voire de marginalisation à court ou à moyen terme. C'est pour cette raison que le rehaussement des compétences des personnes ayant un niveau insuffisant de littératie est une question d'équité.

Des actions s'imposent donc pour qu'au chapitre des compétences en littératie de la moitié de sa population adulte, la situation du Québec soit considérablement améliorée, et ce, dans les meilleurs délais. À cette fin, le Conseil propose des actions vigoureuses dans le champ de la formation et dans la mise en œuvre d'un environnement enrichi de l'écrit favorisant la mobilisation des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie. On verra que, si le défi est considérable, le Québec ne part cependant pas de zéro. Un examen des dispositifs en place au Québec dans le champ de la formation et dans l'environnement favorisant le rapport positif à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie fera l'objet des deux prochains chapitres.

50. Au Québec, la population carcérale est visée par le plan d'action 2002-2007 accompagnant la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, rendue publique en 2002.

CHAPITRE 2

LE CHAMP DE LA FORMATION VISANT LE REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE : LES ACTEURS ET LES DISPOSITIFS

Dans ce chapitre, le Conseil s'intéresse aux responsabilités qu'exercent les organisations et les ministères qui sont appelés à agir directement ou indirectement dans la formation visant le rehaussement des compétences des adultes ayant un niveau insuffisant de littératie. Trois sphères sont examinées : l'éducation, la main-d'œuvre et l'immigration. Essentiellement descriptive, cette partie permet de situer les encadrements de l'enseignement secondaire et collégial, celui de l'action communautaire dans le domaine de l'alphabétisation populaire soutenue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ceux relatifs aux mesures et aux programmes de développement de la main-d'œuvre et, enfin, ceux qui concernent la francisation des immigrants adultes.

Éducation et formation continue des adultes renvoient à « l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place » (UNESCO, 1997). La définition du caractère formel, non formel et informel de l'apprentissage ou de la formation présente quelques nuances selon les enquêtes et les chercheurs. Cette typologie ne fait d'ailleurs pas consensus, le caractère non formel étant le plus souvent mis de côté. En fait, si ces trois notions permettent d'organiser la pensée, elles présentent toutefois des limites lorsqu'elles sont utilisées pour classifier et analyser des activités existantes. Peu importe la signification donnée à ces termes, peu d'activités épousent parfaitement une seule catégorie (Hart, 2013). Il faut également souligner que les deux catégories les plus couramment employées sont définies de manière compétitive et non dans un continuum, le caractère informel de l'apprentissage étant déterminé par opposition à l'éducation formelle. Or, des travaux menés au cours des 30 dernières années indiquent l'importance de l'apprentissage informel.

À moins de précisions additionnelles, les *pratiques formelles de formation ou d'apprentissage* sont considérées, dans cet avis, comme des activités organisées dans un cadre scolaire qui ont pour caractéristiques d'être structurées par un curriculum et de mener à un diplôme ou à un certificat reconnu par la société. Non seulement l'éducation formelle englobe la scolarité de base obligatoire, mais elle comprend également les études à temps plein ou à temps partiel poursuivies à l'âge adulte dans cette perspective, les études collégiales ou universitaires par exemple (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997, fiche 12 ; Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 40 ; Livingstone, 1999).

Il est à noter qu'au Québec, avec la mise en place du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, on a voulu contribuer à formaliser les activités de formation organisées dans le cadre du Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT). Celles-ci donnent lieu à un certificat de qualification professionnelle délivré par Emploi-Québec et consigné dans le Registre des compétences, ainsi qu'à une attestation des compétences maîtrisées.

Les *pratiques d'apprentissage non formelles* « désignent les activités de formation structurées non scolaires. Elles reposent souvent sur des pratiques d'animation et de formation dans l'action. À l'occasion, des attestations de formation sont accordées aux apprenantes et apprenants, mais elles sont rarement reconnues par la société » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997, fiche 12). Par ailleurs, l'apprentissage non formel revêt un caractère volontaire et peut porter sur une multitude d'objets. Par exemple, les activités des organismes populaires en alphabétisation s'inscriraient dans ce cadre (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 41).

Les *pratiques d'apprentissage informelles* désignent les apprentissages faits dans des environnements divers, sans reconnaissance officielle directe, sans planification externe (par un formateur, par exemple) et sans caractère structuré. L'apprentissage informel « n'est ni organisé, ni structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. La plupart du temps, il a un caractère non intentionnel. » (Tousignant, 2013). Comme le propose Livingstone, il faut tenir compte d'une distinction interne dans cette catégorie, soit celle entre les *pratiques informelles explicites ou intentionnelles* et les *pratiques informelles tacites ou non intentionnelles* (Livingstone, 1999, p. 2). Dans le cas de la première sous-catégorie, la personne sera en mesure de reconnaître *a posteriori* l'acquisition, de sa propre initiative, de nouvelles compétences ou connaissances et sera capable de percevoir le processus d'acquisition y ayant mené, ce qui ne sera généralement pas le cas d'un apprentissage relevant des pratiques tacites (Livingstone, 1999, p. 2).

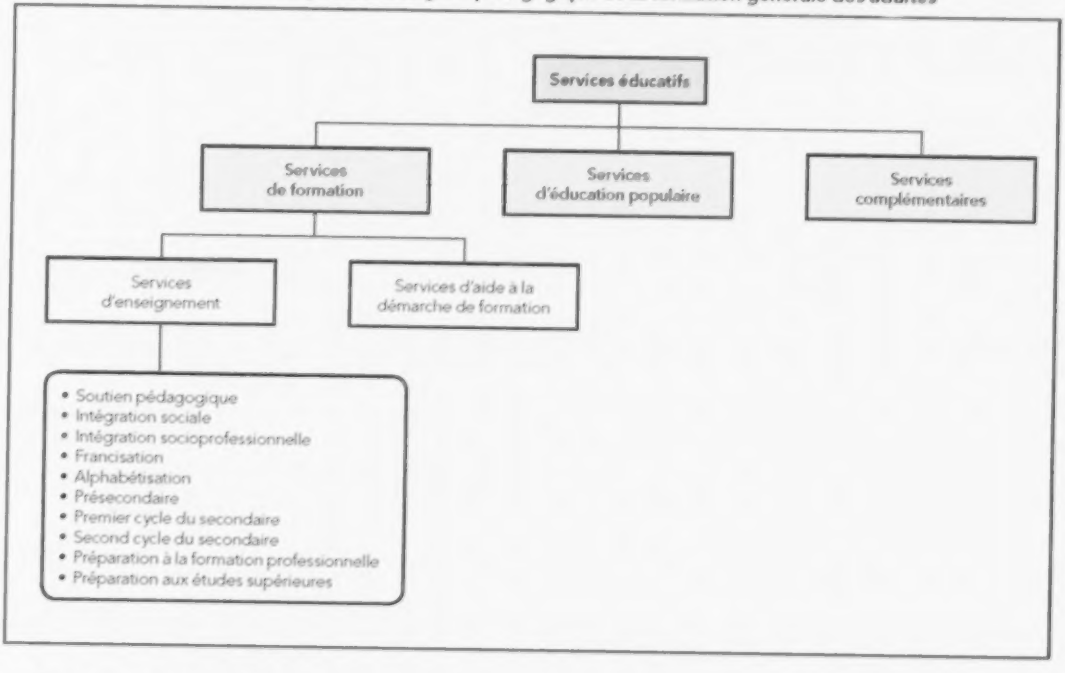
2.1 LA SPHÈRE DE L'ÉDUCATION

2.1.1 À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

À l'enseignement secondaire, les services éducatifs offerts aux adultes sont déterminés par la Loi sur l'instruction publique (LIP). Cet encadrement exclut les services offerts par les organismes d'action communautaire autonome intervenant dans le secteur de l'éducation. La Loi délimite le cadre général dans lequel se déploient les services offerts aux adultes en ce qui a trait au rehaussement des compétences en littératie, bien que cette expression ne soit pas utilisée dans cette loi (les services d'enseignement sont en effet la formation professionnelle ou la formation générale : alphabétisation, présecondaire, etc.). Quant aux régimes pédagogiques, ils portent sur la nature et les objectifs des services éducatifs (services d'enseignement, services de formation, services complémentaires et, dans le cas de la formation générale des adultes, services d'éducation populaire), ainsi que sur leur cadre d'organisation.

Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes porte, quant à lui, sur la nature et les objectifs des services éducatifs (services d'enseignement, de formation, services complémentaires et services d'éducation populaire) ainsi que sur leur cadre d'organisation, comme le résume la figure 5.

FIGURE 5
Services éducatifs prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes



Au Québec, dans l'esprit de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, les apprentissages sanctionnés par le diplôme d'études secondaires et le diplôme d'études professionnelles représentent la norme sociale de référence pour définir la formation de base que tous les citoyens et citoyennes ayant la capacité nécessaire devraient acquérir (MEQ, 2002c, p. 9). L'ensemble des dix services d'enseignement proposés dans le cadre du Régime pédagogique de la formation générale des adultes ne s'inscrit pas dans la formation de base sanctionnée par un diplôme. Mais, lorsqu'ils sont traduits dans les programmes d'études, ils peuvent aussi contribuer au développement des compétences des adultes en littératie.

À propos du service d'intégration socioprofessionnelle, qui, sans conduire au DES, permet d'obtenir une qualification et soutient le développement ou le maintien des compétences en littératie, il faut préciser qu'il se distingue des autres services en donnant accès à deux certificats : le certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA) – article 32 du Régime pédagogique – et le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS) – article 32.1 du Régime pédagogique. La composante relative aux compétences en littératie des deux programmes d'études conduisant à l'un ou l'autre de ces certificats est toutefois inégale. Le programme conduisant au CFISA exige des préalables du présecondaire[51], mais les apprentissages y sont axés sur le développement de l'employabilité. Tout importants soient-ils pour permettre l'insertion socioprofessionnelle, ces apprentissages ne permettent pas pour autant d'agir directement sur la capacité de traiter l'information écrite dans la vie courante. Ce n'est pas le cas du programme conduisant au CFMS, qui prévoit 450 heures de formation générale réparties comme suit : 200 heures en langue d'enseignement, 100 heures en langue seconde et 150 heures en mathématique.

Par ailleurs, en ce qui concerne les services d'aide à la démarche de formation, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, leur lien avec les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)[52] est explicite. Ce dispositif est appelé à jouer un rôle important pour susciter la demande de formation des adultes, ce qui peut contribuer sans contredit aux efforts visant l'amélioration des compétences en littératie des adultes faiblement alphabétisés. Comme le précisent l'article 14 du Régime pédagogique de la formation générale des adultes et l'article 5 du Régime pédagogique de la formation professionnelle, les services d'aide à la démarche de formation ont pour objectif de permettre à la personne : 1) d'établir son projet de formation compte tenu de ses expériences personnelles et professionnelles et de ses objectifs, et ce, dans la suite des services d'accueil et de référence ; 2) d'explorer les voies et les ressources disponibles en vue de réaliser son projet de formation selon son profil de formation.

Par ailleurs, la Politique (MEQ, 2002c) contribue à la transformation du cadre de l'enseignement secondaire au secteur des adultes. En effet, l'engagement explicite pour la réforme de la formation générale des adultes est exprimé dans la Politique et le plan d'action qui l'accompagne (MEQ, 2002b). C'est donc dans le contexte des travaux entourant l'élaboration de cette politique gouvernementale à plus large portée que se sont amorcés des travaux devant mener au renouvellement du curriculum de la formation de base[53] et de l'ensemble des programmes d'études de la formation générale des adultes.

Des compétences suffisantes en littératie font partie des préoccupations auxquelles la Politique tente de répondre. La formation de base renouvelée doit ainsi permettre à l'adulte de :

- comprendre et utiliser l'information écrite dans toutes les situations nécessaires pour améliorer ses connaissances et atteindre ses buts ;
- communiquer efficacement avec les autres ;
- être en mesure d'utiliser les technologies de l'information et de la communication dans les situations qui le requièrent ;
- participer activement à la société en exerçant tous ses rôles citoyens (MEQ, 2002c, p. 11).

51. La réussite des programmes de langue d'enseignement, de mathématique et de langue seconde du présecondaire est exigée comme préalable à l'admission au programme de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes.

52. Dans la version provisoire du document de réflexion et d'orientation présentant les SARCA, la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation les définit alors en ces termes : « Intervention éducative qui permet à un adulte ou à un groupe d'adultes : d'acquérir une connaissance accrue de lui-même, de ses ressources et de ses limites, une information appropriée concernant son environnement, une meilleure capacité à définir ses objectifs et ses aspirations ; de décider de ses projets de formation et des actions à mettre en œuvre pour les réaliser ; de recevoir l'aide dont il peut avoir besoin pour la réussite des actions entreprises. C'est en assumant les fonctions d'accueil, d'accompagnement, de référence et de conseil – laquelle comprend essentiellement l'orientation, l'information et le bilan des acquis – que les SARCA réalisent cette intervention » (MEQ, 2004, p. 22).

53. La formation de base fait partie de la formation générale des adultes. Elle comprend les services d'enseignement suivants : alphabétisation, présecondaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire. Les services de préparation à la formation professionnelle et de préparation aux études postsecondaires, qui se concrétisent surtout dans les programmes d'études du second cycle du secondaire, en font également partie.

La Politique indique également que le nouveau curriculum doit amener les adultes à acquérir un ensemble de compétences axées « sur l'utilisation des outils de communication et la résolution de problèmes associés aux situations de la vie courante de l'adulte » (MEQ, 2002c, p. 10).

Cette réforme s'inscrit dans l'esprit de l'éducation tout au long de la vie (MELS, 2007b, p. 4). Les apprentissages doivent permettre aux adultes de s'adapter aux changements, d'actualiser leurs compétences et d'exercer leurs rôles sociaux, ces derniers étant appelés à se transformer dans le temps. La formation de base proposée vise donc à bâtir les assises permettant à l'adulte de s'inscrire par la suite dans une telle démarche.

Le nouveau curriculum de la formation générale de base se divise en deux composantes qui redéfinissent la notion de formation de base par rapport aux anciens programmes d'études. Premièrement, il comporte, dans un continuum, une formation de base commune (FBC) traduisant, pour les adultes, les huit premières années de la scolarisation obligatoire et fusionnant en quelque sorte les programmes des services d'alphabétisation, du présecondaire et du premier cycle du secondaire. Ainsi, les programmes d'études de la FBC structurent les apprentissages pour l'ensemble de ces services[54]. La formation de base commune est conçue de manière à donner un sens concret aux apprentissages en exploitant des « domaines d'expérience des adultes » : tâches de la vie quotidienne et professionnelle, expérience sociale, relations interpersonnelles, etc. (MEQ, 2002b, p. 10).

La deuxième composante de la formation générale, la formation de base diversifiée (FBD), comprend les programmes d'études du second cycle du secondaire (3e, 4e et 5e secondaire). L'organisation de la FBD et ses programmes d'études sont des adaptations pour les adultes de la formation diversifiée du secteur des jeunes. Ils sont davantage conçus dans une perspective disciplinaire que les programmes de la FBC, axés sur les situations de vie.

En ce qui a trait à la prise en considération des faibles compétences en littératie dans l'élaboration du curriculum, elle est manifeste. Ainsi, l'un des objectifs de la FBC est de rehausser les compétences de l'adulte et de l'outiller « pour qu'il puisse communiquer efficacement avec ses pairs et avec la collectivité, et plus particulièrement, pour qu'il puisse comprendre et utiliser l'information écrite dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans son milieu » (MELS, 2007b, p. 8).

De même, parmi les six compétences polyvalentes que les adultes doivent développer dans le programme de la formation de base commune, plusieurs renvoient à la littératie et à ses différentes dimensions : communiquer[55], agir avec méthode, exercer son sens critique et éthique, raisonner avec logique. Dans le cadre de la FBC, ces compétences entraînent « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour traiter une classe de situations de vie » (MELS, 2007a, p. 10).

Par ailleurs, le curriculum fait appel à des « domaines d'apprentissage [qui] réunissent des savoirs essentiels, jugés primordiaux ou élémentaires, tout en n'y étant pas réduits » (MELS, 2007a, p. 45)[56]. Parmi les domaines exploités en FBC, on trouve celui des langues. Les programmes d'études de ce domaine contiennent plusieurs indications relatives aux compétences en lecture et en écriture, qui sont considérées comme des savoirs essentiels. Toujours dans ce domaine d'apprentissage, le programme de français, langue d'enseignement, suggère notamment, selon les niveaux, des stratégies de lecture qui devraient être maîtrisées à la fin du cours, donc enseignées. La totalité du programme d'études fait référence à la lecture.

54. Le programme de français, langue d'enseignement, par exemple, structure les apprentissages de l'alphabétisation à la 2e secondaire.

55. Dans les versions provisoires des documents décrivant le curriculum, la compétence « Communiquer » était plutôt formulée comme suit : « Rechercher et traiter de l'information » (Medzo et Ettayebi, 2004, p. 62). Pour des raisons d'harmonisation avec le secteur des jeunes, on a procédé à ce changement.

56. Les domaines d'apprentissage de la FBC sont les suivants : domaine des langues, domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, domaine de l'univers social, domaine du développement personnel, domaine de la vie professionnelle.

Il en est de même des programmes d'études d'autres domaines d'apprentissage, qui présentent parfois un angle différent, mais dont certaines composantes supposent la prise en considération de compétences en littératie. Le programme de mathématique, par exemple, prévoit parmi les savoirs essentiels à développer un ensemble de savoirs relatifs à la lecture : lecture de l'heure analogique ou numérique, lecture de cartes, lecture de représentations statistiques, lecture et écriture de nombres décimaux exprimés à l'aide de lettres, etc. Si le programme n'est pas explicite concernant l'action pédagogique que l'enseignante ou l'enseignant doit poser, il l'invite implicitement à enseigner des éléments liés à la lecture et à l'écriture. On constate d'ailleurs, depuis l'implantation de la FBC, un intérêt croissant pour les stratégies d'enseignement de la lecture de la part du personnel enseignant et professionnel.

La FBC est conçue de façon que des liens soient établis entre les différents domaines d'apprentissage. Par exemple, les liens entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et celui des langues sont présentés comme suit : « Les liens entre le domaine d'apprentissage *Mathématique, science et technologie* et celui des *Langues* sont essentiels à promouvoir. C'est par la lecture et l'écriture que l'adulte peut s'approprier les notions et le vocabulaire spécifique de la mathématique, de l'informatique, de l'environnement et de la technologie. C'est par les habiletés acquises en langue qu'il peut communiquer ses idées ou ses opinions et argumenter efficacement. La lecture, et plus précisément la compréhension de textes, est particulièrement sollicitée » (MELS, 2007b, p. 60-61).

On note enfin que le renouvellement du curriculum et des programmes d'études met en relief les besoins des élèves quant aux compétences en lecture. L'enseignement des nouveaux programmes, avec une insistance sur le rehaussement des compétences et le changement d'approche (passage à une approche par compétences), révélerait cette lacune de façon plus accentuée que ne le faisaient les anciens programmes. L'enseignement de la lecture et des stratégies qui y sont liées font l'objet d'une promotion par certains acteurs de l'éducation des adultes (voir, entre autres, Pouliot, 2013).

2.1.2 À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, EN FORMATION PROFESSIONNELLE

En vertu du Régime pédagogique de la formation professionnelle, les services d'enseignement visent à permettre l'acquisition de compétences professionnelles conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et à la poursuite des études, le cas échéant.

La personne inscrite en formation professionnelle satisfait à l'une des conditions suivantes : « 1) elle est titulaire du diplôme d'études secondaires et elle respecte les conditions d'admission du programme établies par le ministre [...] ; 2) elle a atteint l'âge de 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire où elle commence sa formation professionnelle et elle respecte les conditions d'admission du programme établies par le ministre [...] ; 3) elle a atteint l'âge de 18 ans et elle possède les préalables fonctionnels prescrits pour l'admission à ce programme par le ministre [elle a également réussi le test de développement général (TDG)] ; 4) elle a obtenu les unités de 3e secondaire de programmes d'études établis par le ministre, en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique et elle poursuivra, en concomitance avec sa formation professionnelle, sa formation générale dans les programmes d'études du second cycle de l'enseignement secondaire établis par le ministre et requis pour être admis à ce programme d'études en formation professionnelle ».

Bien qu'elles satisfassent à l'une de ces conditions d'admission, certaines personnes inscrites à un programme d'études conduisant au DEP n'ont pas pour autant le niveau de compétence requis en littératie pour réussir cette formation. Comme on le verra dans le quatrième chapitre, les programmes d'études intègrent des apprentissages de la formation générale qui sont requis pour la maîtrise d'une compétence professionnelle. Cependant, les apprentissages en formation professionnelle font également appel à des compétences générales préalables, réputées acquises, qui sont liées à la compréhension et au traitement de l'information écrite ou au calcul. Des lacunes à ce titre compromettent la réussite de la formation pour une proportion d'élèves qui apparaît assez importante dans certains programmes. Des activités de formation d'appoint sont mises en œuvre dans les centres de formation professionnelle pour soutenir la réussite, ce qui engendre certaines difficultés sur lesquelles le Conseil se penchera dans le quatrième chapitre.

Il faut retenir que le Régime pédagogique de la formation professionnelle offre relativement peu de prises explicites en ce qui a trait au rehaussement des compétences en littératie. Seule une disposition du Régime invite les centres à « prendre les mesures nécessaires pour que la qualité de la langue écrite et parlée, dans les apprentissages et dans la vie du centre de formation professionnelle, soit le souci de chaque enseignant et de tous les membres du personnel du centre » (article 28). Cela constitue sans contredit une porte d'entrée pour le maintien et le rehaussement des compétences en littératie, mais cette obligation n'est pas accompagnée de moyens.

D'autre part, la LIP mentionne que les centres de formation professionnelle, tout comme les centres d'éducation des adultes, « réalisent leur mission dans le cadre des orientations et des objectifs déterminés en application de l'article 109 et mis en œuvre par un plan de réussite » (article 97). L'article 109 précise que le « conseil d'établissement analyse la situation du centre, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu qu'il dessert ». En tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire, il détermine les orientations et les objectifs propres au centre en matière de réussite des élèves et s'assure de leur réalisation de même que de leurs retombées. Ainsi, le plan de réussite peut également permettre d'agir sur le rehaussement des compétences en littératie à titre de mesure de soutien à la réussite de la formation professionnelle. Des exemples en ce sens ont été répertoriés au cours des travaux du Conseil.

Dans un autre ordre d'idées, la contribution de la formation professionnelle au rehaussement des compétences en littératie a été reconnue par les personnes interrogées au cours de la consultation menée par le Conseil. En outre, on a noté que l'objet des services éducatifs de la formation professionnelle, tel qu'il est exposé par le Régime pédagogique (article 1), reproduit celui de la formation générale des adultes (favoriser l'autonomie, l'insertion socioprofessionnelle, l'accès au marché du travail, la participation au développement du milieu et l'acquisition d'une formation sanctionnée), soit des objectifs pour lesquels les compétences en littératie sont jugées essentielles. Ainsi, on peut considérer que la formation professionnelle est conçue de façon à contribuer également au maintien et au renforcement de la littératie, au moins de façon implicite, et à permettre d'atteindre ces objectifs.

Dans le même sens, conformément au Régime pédagogique de la formation générale des adultes, le titulaire d'un diplôme d'études professionnelles ou d'une attestation de spécialisation professionnelle qui a accumulé les unités de la 4e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique est réputé avoir obtenu quatre unités d'un programme d'études de la 4e ou de la 5e secondaire établi par la ou le ministre dans le domaine de l'univers social et huit unités d'un programme d'études de la 4e ou de la 5e secondaire établi par la ou le ministre dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. Par cette disposition, on reconnaît que les apprentissages effectués en formation professionnelle ont une composante de formation générale, ce qui peut contribuer à l'atteinte d'un niveau de littératie satisfaisant aux normes sociales actuelles.

2.1.3 À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

L'enseignement collégial public est régi par la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC). La Loi établit le cadre général d'organisation (structure, instances, etc.) des établissements et prescrit des éléments de leur fonctionnement, alors que le RREC précise certains aspects de nature opérationnelle tels que les programmes autorisés (menant à un diplôme d'études collégiales [DEC] ou à une attestation d'études collégiales [AEC], par exemple), les règles d'admission, les règles de sanction des études, etc. Ces deux encadrements comportent, chacun à leur manière, des éléments pouvant permettre d'agir sur les compétences en littératie des étudiantes et des étudiants du secteur régulier ou de celui de la formation continue.

Le RREC, par exemple, détermine les différents critères d'admission aux programmes d'études collégiales. Il suggère, dans certains cas, des mesures de mise à niveau, certaines d'entre elles agissant sur la littératie. Ainsi, une personne qui désire être admise à un programme menant à un DEC doit satisfaire à l'une des conditions suivantes:

- être titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DES), obtenu au secteur des jeunes ou au secteur des adultes, satisfaire, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission au programme visé et avoir accumulé les unités suivantes : langue d'enseignement de la 5e secondaire, langue seconde de la 5e secondaire, mathématique de la 4e secondaire, science et technologie ou applications technologiques et scientifiques de la 4e secondaire, histoire et éducation à la citoyenneté de la 4e secondaire. Des activités de mise à niveau peuvent être prescrites lorsque le candidat n'a pas obtenu ces unités[57] ;
- être titulaire d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), satisfaire, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission au programme visé et avoir obtenu toutes les unités requises en langue d'enseignement de la 5e secondaire, en langue seconde de la 5e secondaire et en mathématique de la 4e secondaire ;
- être titulaire d'un DEP qui satisfait aux conditions établies par la ou le ministre et s'inscrire à un programme d'études (technique) conduisant à un DEC désigné par la ou le ministre. « Ces conditions sont établies, pour chaque programme d'études, en fonction de la formation professionnelle acquise à l'ordre d'enseignement secondaire, de manière à assurer la continuité de la formation » (RREC, article 2.1) ;
- posséder une formation jugée équivalente aux formations précédentes par le collège, celui-ci pouvant imposer des cours de mise à niveau ;
- posséder une formation et une expérience jugées suffisantes par le collège et avoir interrompu ses études à temps plein pendant une période cumulative d'au moins 36 mois, le collège pouvant imposer des cours de mise à niveau.

Le RREC souligne de plus qu'un collège peut admettre sous condition la personne qui s'engage à obtenir les unités manquantes pour l'obtention de son DES durant sa première session. Il en va de même pour le titulaire d'un DEP qui n'aurait pas obtenu toutes les unités requises. L'admission conditionnelle est toutefois limitée aux personnes qui n'ont pas plus de six unités à obtenir. Il s'agit donc d'une forme de concomitance permettant à une personne de commencer des études collégiales tout en terminant une formation de base au secondaire.

Un collège peut aussi exiger que des étudiantes ou des étudiants suivent des activités de mise à niveau déterminées par la ou le ministre. Ces activités de mise à niveau donnent droit à un certain nombre d'unités également déterminé par la ou le ministre. Ces unités ne sont pas comptabilisées pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (RREC, article 3), mais elles le sont à des fins de financement des activités du collège par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST).

L'ensemble de ces mesures de mise à niveau qui s'adressent aux étudiantes et aux étudiants amorçant un programme visant le DEC constitue donc un dispositif qui favorise la réussite des études collégiales, en permettant, dans bien des cas, le rehaussement ou la mise à niveau des compétences en littératie par des formations en mathématique et en langue d'enseignement, notamment.

57. Cette disposition s'applique particulièrement aux titulaires d'un DES obtenu en vertu des anciennes conditions prescrites par les deux régimes pédagogiques.

En ce qui a trait à l'admission à un programme visant l'attestation d'études collégiales (AEC), les conditions sont les suivantes :

- posséder une formation jugée suffisante par le collège et 1) avoir interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire, 2) être visé par une entente conclue entre le collège et un employeur ou bénéficier d'un programme gouvernemental ou encore 3) avoir poursuivi des études postsecondaires pendant une période d'au moins un an ;
- être titulaire du DES ou du DEP et s'inscrire à un programme menant à une attestation d'études collégiales désigné par la ou le ministre 1) qui permet d'acquérir une formation technique dans un domaine où il n'existe aucun programme d'études menant au DEC ou 2) qui est visé par une entente entre le MESRST et un autre ministère ou un organisme du gouvernement du Québec en matière de formation ;
- être titulaire du DEP et s'inscrire à un programme visant une attestation d'études collégiales désigné par la ou le ministre et permettant d'acquérir une formation technique qui constitue le prolongement de la formation professionnelle offerte au secondaire.

Contrairement aux programmes d'études menant à un diplôme d'études collégiales, les possibilités de mise à niveau ne sont pas prévues au Règlement ni les mécanismes permettant le rehaussement de compétences de formation générale. Comme on le verra dans le quatrième chapitre, cette situation pose problème dans la réponse des services de formation continue des collèges qui cherchent à agir sur les conditions de réussite de certains adultes inscrits à un programme d'études conduisant à l'AEC.

Par ailleurs, comme on l'a vu dans le premier chapitre, un niveau plus élevé de scolarité représente un atout en ce qui a trait aux compétences en littératie. On pourrait donc s'attendre à ce que les personnes inscrites au collégial atteignent le niveau jugé suffisant de littératie. Or, on observe des profils atypiques. Ainsi, en compréhension de textes suivis, environ 38 % des titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires non universitaire n'atteignent pas le niveau de compétence 3, qui est jugé suffisant (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 81)[58]. C'est notamment pour pallier les problèmes des personnes au profil atypique que les collèges mettent en place des actions pour le rehaussement des compétences en littératie.

D'un autre côté, on sait qu'en vertu de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, depuis l'année 2002, les établissements doivent se doter d'un plan de réussite[59]. Préparé par les établissements et visant l'amélioration de la réussite, ce plan doit être intégré à leur plan stratégique. Un document, rédigé de manière claire et accessible, et s'adressant aux élèves et aux membres du personnel du collège, doit expliciter le plan de réussite (articles 16.1 et 16.2). La Loi ne précise pas davantage la portée et le contenu de celui-ci. Le Régime budgétaire et financier des cégeps[60] prévoit le financement des mesures de soutien à la réussite.

La consultation du site Internet de quelques collèges permet de constater que des établissements inscrivent, dans leur plan de réussite, le recours à divers services d'aide à la réussite, notamment des centres d'aide en français et en mathématique ou du tutorat par les pairs. Toutefois, l'analyse d'une douzaine de plans de réussite indique, d'une part, que la plupart ne portent que sur l'enseignement régulier et, d'autre part, que les mécanismes mis en place sont généralement réservés aux étudiantes et aux étudiants de ce secteur. On trouve cependant au moins deux exceptions : dans ces cas, le collège inclut explicitement le secteur de la formation continue dans son plan de réussite.

58. D'après les résultats de l'EIACA (2003), parmi les personnes titulaires d'un diplôme universitaire, entre 26 % et 28 %, selon le domaine, n'atteignent pas non plus le niveau 3. Les profils atypiques se traduisent aussi, à l'inverse, dans le fait qu'environ le cinquième de la population sans diplôme atteint ou, dans une moindre mesure, dépasse le niveau souhaité de littératie.

59. L'inclusion en 2002 d'un article concernant les plans de réussite dans la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel découle d'une demande du ministre de l'Éducation du Québec, au printemps 2000, pour que les collèges se dotent de tels plans. « Cette demande résultait d'un consensus autour de la qualification des jeunes établi en février 2000 lors du Sommet du Québec et de la jeunesse » (CEEC, 2004, p. 1).

60. Annexe S028.

Par ailleurs, parmi les stratégies mises en œuvre par les collèges en matière de littératie, il faut aussi mentionner les efforts déployés par certains cégeps qui conduisent des activités visant le rehaussement des compétences à cet égard, notamment à l'aide des instruments développés depuis plus de quinze ans par le Bow Valley College (Calgary, Alberta) et d'autres établissements membres de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), sous la bannière du *Test of Workplace Essential Skills*[61] (TOWES)[62].

Le TOWES est utilisé pour l'évaluation des compétences en littératie dans le cadre de la formation en entreprise et parfois des programmes menant à une qualification professionnelle et surtout technique (au Québec, les programmes d'études conduisant à une AEC ou à un DEC de la formation technique). Il est adapté aux profils de ces programmes d'études ou à ceux d'emplois précis. Le TOWES est fondé sur des documents typiques du milieu du travail et mesure les « compétences essentielles » suivantes : lecture de textes, utilisation de documents et calcul. Utilisé auprès d'étudiantes et d'étudiants inscrits à un programme d'études (programme intensif conduisant à une AEC ou à un DEC), cet instrument permet d'évaluer les compétences au début de la formation et de déterminer les formations complémentaires requises. En entreprise, il peut servir à l'évaluation d'une employée ou d'un employé au moment d'une réaffectation ou pour la dotation (Simard, 2011, p. 24). Dans les formations en milieu scolaire, ce test et la formation qui en découle servent de mesure de soutien à la réussite du programme.

Le TOWES et le matériel de formation parfois utilisé reposent sur le concept de compétences essentielles, qui a été élaboré dans la foulée de recherches menées dans divers pays[63] et découlant surtout d'enjeux relatifs à l'amélioration de la productivité des entreprises et à l'augmentation des compétences des personnes en emploi. Ces recherches ont permis de déterminer un ensemble de compétences, dites essentielles, qui servent dans la presque totalité des métiers et des professions et qui peuvent être enseignées, transférées et mesurées (RHDCC, 2004 ?). Neuf compétences essentielles ont été retenues pour l'élaboration des programmes du gouvernement canadien, dont les trois premières font l'objet du TOWES : lecture, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication orale, travail d'équipe, formation continue, capacité de raisonnement, informatique. Selon Ressources humaines et Développement des compétences Canada, ces compétences « sont à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences et permettent aux gens d'évoluer avec leur emploi et de s'adapter aux changements du milieu de travail » (RHDCC, 2013).

Il faut également noter que l'ACCC est active dans la recherche, le développement et la mise en œuvre de stratégies et d'outils visant à favoriser le développement des compétences essentielles des adultes en emploi ou en formation, notamment par le recours au TOWES. Au cours des dernières années, l'ACCC a mené une recherche-action intitulée *Approche-cadre nationale de l'ACCC pour le développement des compétences essentielles*, à laquelle deux cégeps ont d'ailleurs participé. Les objectifs de la recherche étaient les suivants : accroître la participation et le taux de réussite dans des formations visant la mise à niveau des personnes dont les compétences essentielles sont insuffisantes et favoriser leur réussite au collège et en milieu de travail ; rehausser les retombées des formations relatives aux compétences essentielles offertes au collégial pour augmenter la rentabilité des investissements consentis ; inclure une préoccupation relative aux compétences essentielles dans les programmes d'études du collégial pour favoriser la réussite (ACCC, 2013 ?). Dans le cadre de cette recherche, les activités offertes aux personnes dont les résultats au test révélaient des compétences insuffisantes étaient d'une durée maximale de 40 heures, réparties selon différentes modalités et ne faisant pas nécessairement appel à du matériel du TOWES. Les résultats de la recherche indiquent une amélioration importante des compétences en littératie pour les étudiantes et les étudiants et relativement importante pour les personnes déjà en emploi. De même, on constate des gains plus élevés pour les personnes dont le niveau de littératie est faible que pour celles dont les compétences en littératie avoisinent déjà le niveau 3. On note finalement que, chez les étudiantes et les étudiants, les gains continuent à se faire sentir six mois après la fin

61. Test des compétences essentielles en milieu de travail.

62. Onze collèges distribuent le matériel relatif au TOWES : Abitibi-Témiscamingue, Beauce-Appalaches, Chicoutimi, Limoilou, Lionel-Groulx, Marie-Victorin, Outaouais, Sherbrooke, Saint-Hyacinthe, Sept-Îles et Trois-Rivières.

63. Notamment le Canada, les États-Unis, l'Australie et la Grande-Bretagne.

La participation canadienne aux recherches s'est traduite par le lancement du *Projet de recherche sur les compétences essentielles*. Cette recherche, menée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC) à compter de 1994, a permis d'élaborer une méthode qui permet de tracer le profil des compétences essentielles requises dans l'exercice de plusieurs professions. Ces profils sont organisés selon la typologie du système de la Classification nationale des professions (CNP) et se basent notamment sur l'échelle de compétences retenue dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994.

de la formation (Murray, 2012 ?). Les effets positifs s'avèrent suffisamment importants pour que le service de formation continue d'un cégep participant inclue le recours à des interventions relatives aux compétences essentielles dans son plan stratégique pour favoriser la réussite (Mercier, 2012 ?).

Le recours au TOWES demeure encore marginal, notamment en raison des coûts élevés de passation qu'il entraîne et du matériel de formation nécessaire. Le TOWES devrait toutefois être mis en ligne sous peu, sa durée, être moins longue et ses coûts d'utilisation, réduits.

2.1.4 LE PROGRAMME D'ACTION COMMUNAUTAIRE SUR LE TERRAIN DE L'ÉDUCATION

Le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) a été développé par le MELS dans le cadre de la réorganisation du soutien financier gouvernemental offert aux organismes communautaires, amorcée avec la publication d'une politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (SACA, 2001) et celle du Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire (SACA, 2004). Le PACTE a été mis en place à compter de l'année financière 2003-2004. Il traduit certains éléments de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue qui s'appuient sur l'action communautaire.

Le PACTE offre trois voies de financement aux organismes communautaires, soit le soutien à la mission globale, les ententes de services[64] et les projets ponctuels. En 2012-2013, 182 organismes ont reçu un soutien financier dans le cadre du volet *Soutien à la mission globale*. Cette voie de financement permet des ententes récurrentes qui s'inscrivent dans un cycle triennal, renouvelables sous certaines conditions. Le MELS offre ce mode de financement à des organismes d'action communautaire autonome offrant des services de formation différents de ceux du réseau public de l'éducation, notamment sur le plan de l'approche pédagogique ou des objectifs, mais dont la mission rejoint celle du Ministère.

En ce qui a trait à l'alphabétisation populaire, 127 organismes et 2 regroupements d'organismes ont reçu un soutien financier dans le cadre du volet *Soutien à la mission globale* en 2012-2013. Le montant total de ce financement, excluant celui reçu par les deux regroupements, s'élève à près de 12, 5 M$, pour une subvention par groupe variant entre 52 272$ et 229 319$. La moyenne est établie à 98 320$, alors que la médiane se situe à 93 228$. Les deux regroupements, Bénévoles en alphabétisation du Québec (BAQ) – *Literacy Volunteers of Quebec* (LVQ) – et le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), ont reçu respectivement 81 600$ et 280 294$[65].

L'analyse par le MELS des documents de reddition de comptes préparés par les 129 organismes s'inscrivant dans le champ de l'alphabétisation populaire révèle que la très grande majorité d'entre eux (106 organismes sur 129) ont déclaré que les ateliers d'alphabétisation populaire constituent leur principale activité, ayant joint un total de 5 710 personnes en 2012-2013. Les activités d'apprentissage par des projets artistiques, culturels, scientifiques ou manuels (16 organismes, environ 250 personnes jointes) et les activités d'alpha-francisation et de francisation (15 organismes, près de 800 personnes jointes) viennent respectivement en deuxième et en troisième place, mais loin derrière les ateliers d'alphabétisation.

Par ailleurs, le mode de soutien par projets s'inscrit dans le cadre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et de son plan d'action pour la période 2002-2007. Une enveloppe de 800 000$ est annuellement prévue pour combler des besoins non récurrents des organismes. En 2012-2013, 15 organismes d'alphabétisation populaire, dont un regroupement, se sont partagé un total de 342 800$, les sommes reçues variant de 7 200$ à 36 000$. Les sommes restantes ont été versées à des organismes s'inscrivant dans les autres champs d'activité du PACTE.

64. Selon les données du MELS, aucune entente de services n'avait cours pour l'année 2012-2013, celles existant auparavant étant arrivées à terme en 2011-2012. Le MELS suit en cela une recommandation issue d'une évaluation (White, 2008) de la mise en œuvre de la Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (PRSAC).
Un des objectifs de la PRSAC pour les organismes communautaires autonomes était « la reconnaissance de [la] spécificité de [l'action communautaire autonome] par un accès au type de financement qui lui convient le mieux, soit le financement en appui à la mission globale » (White, 2008, p. 1).
Une enquête menée dans le cadre des travaux d'évaluation de la Politique indique que les organismes communautaires autonomes ne sont pas, de façon générale, favorables aux ententes de services, une forme de financement offrant un soutien jugé précaire et assujetti à des conditions mettant en question l'autonomie d'action des organismes (MESS, 2007, p. 21-22).

65. Les données financières contenues dans cette section proviennent des fichiers transmis au Conseil par la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) du MELS.

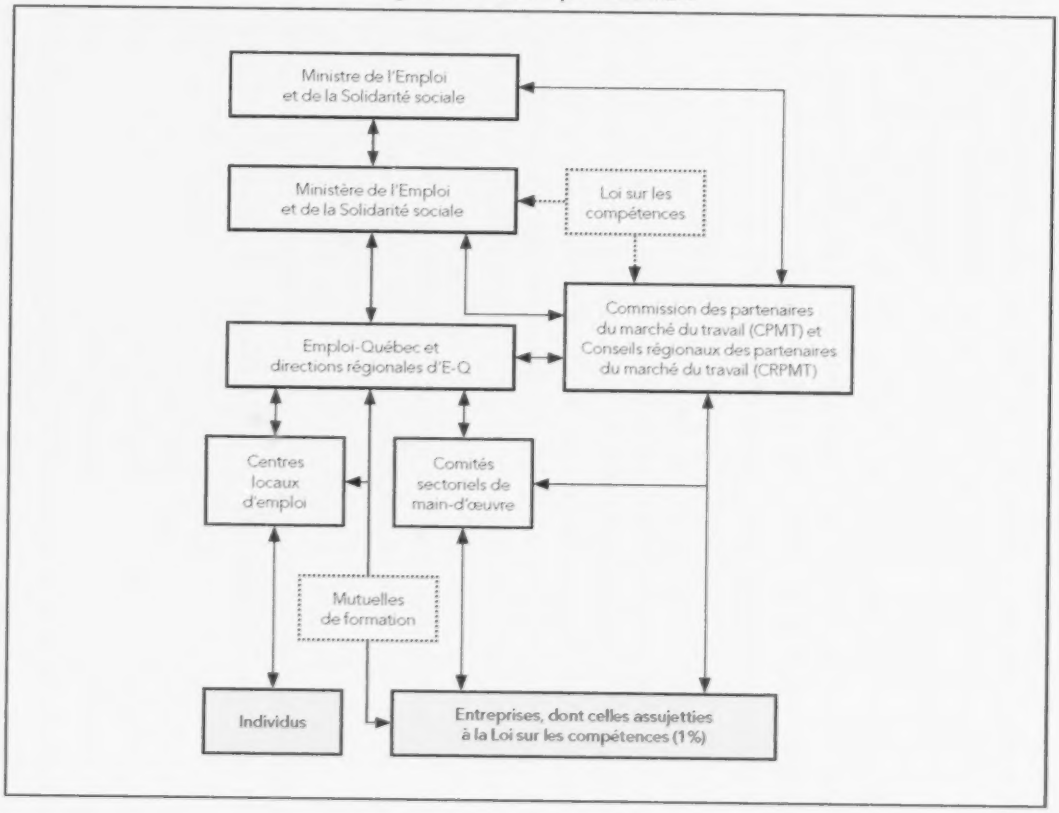
2.2 LA SPHÈRE DE L'EMPLOI, DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE

Plusieurs organisations dont les fonctions sont déterminées par la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail interviennent dans le domaine du développement de la main-d'œuvre et de l'emploi. Cette section présente succinctement ces acteurs et le cadre de leur action touchant le rehaussement des compétences des adultes ayant un niveau insuffisant de littératie.

2.2.1 LES ORGANISATIONS QUI AGISSENT DIRECTEMENT DANS CETTE SPHÈRE

La figure 6 présente l'occupation de la sphère de l'emploi, de la main-d'œuvre et de la solidarité sociale. Les mandats qu'exercent les diverses organisations en relation avec le maintien ou le rehaussement des compétences en littératie sont décrits par la suite.

FIGURE 6
Organisations de la sphère du MESS



Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) a pour mission générale de contribuer au développement social et à la prospérité économique. À ce titre, il contribue à maintenir l'équilibre du marché du travail, à soutenir le développement et la pleine utilisation de la main-d'œuvre québécoise, à favoriser une plus grande inclusion sociale et à appuyer la concertation en matière d'action communautaire et bénévole (MESS et CPMT, 2012, p. 19). Plusieurs lois et règlements régissent son action.

Premièrement, la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail, qui donne le cadre général d'action de ce ministère et institue un ensemble d'organisations devant contribuer à sa mission, précise que la ou le ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale est responsable de la coordination des actions de l'État dans les domaines de la main-d'œuvre, de l'emploi, de la sécurité du revenu et des allocations sociales. Il doit proposer au gouvernement des politiques et des mesures en vue : « 1) de susciter l'emploi de la main-d'œuvre disponible ; 2) de promouvoir le développement de la main-d'œuvre ; 3) d'améliorer l'offre de main-d'œuvre et d'influer sur la demande de main-d'œuvre, de façon à favoriser l'équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail ; 4) d'assurer un niveau de vie décent à chaque personne et à chaque famille » (article 3). La Loi accorde donc une grande importance à l'emploi et à l'employabilité, ce qui oriente ses interventions, notamment au chapitre de la formation.

Deuxièmement, la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail invite également la ou le ministre à faciliter la concertation entre les acteurs (gouvernementaux, privés, communautaires, etc.) présents dans le champ d'action du Ministère et à assurer l'harmonisation entre les différentes interventions qu'ils déploient sur les plans national, sectoriel, régional ou local (article 4) pour agir sur des situations touchant la mission du Ministère.

Un deuxième encadrement légal, la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles et le règlement qui l'opérationnalise, donne lieu directement ou indirectement à des mesures visant le rehaussement des compétences en littératie et l'acquisition d'une formation de base par les adultes faisant appel aux services du MESS. Cette loi instaure notamment des mesures pour favoriser l'autonomie économique et sociale des personnes. Elle donne lieu à des services qui sont offerts aux prestataires de l'assurance-emploi, aux prestataires d'un programme d'aide financière de dernier recours et aux personnes qui bénéficient des mêmes avantages et, finalement, aux personnes sans soutien public du revenu. Par ses objectifs, la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles est liée à la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, avec laquelle elle partage plusieurs orientations et principes[66].

La Loi sur l'aide aux personnes et aux familles fait de l'accès durable à un emploi le principal vecteur pour parvenir à l'autonomie économique et sociale (article 1). Cette préoccupation est donc au cœur des services qui doivent conduire à l'insertion en emploi dans des délais variables, compte tenu de la situation de la personne par rapport au marché du travail, mais qu'on veut les plus courts possibles[67].

Pour soutenir les personnes dans leurs démarches visant l'autonomie économique et sociale, la Loi propose quatre ensembles de services, certains menant à des mesures permettant le rehaussement des compétences en littératie : des services d'accueil, d'évaluation et de référence ; des mesures, des programmes et des services d'aide à l'emploi ; des mesures, des programmes et des services d'aide et d'accompagnement social ; des programmes d'aide financière[68].

66. Par exemple, les deux lois retiennent l'emploi comme moyen d'accéder à l'autonomie socioéconomique et d'améliorer sa situation financière. Toutes deux reconnaissent également le rôle fondamental de la personne comme acteur de changement pour améliorer sa situation et le devoir qu'elle a à cet égard. Dans les deux lois, l'État a donc pour mission de soutenir la personne dans sa démarche.

67. Depuis 2005, les mesures coercitives ont cédé le pas à des mesures visant à inciter l'intégration en emploi.

68. En vertu de La Loi, les programmes d'aide financière sont les suivants : le Programme d'aide sociale, le Programme de solidarité sociale, le Programme alternative jeunesse et les programmes d'aide financière spécifiques visant à aider les personnes et les familles qui présentent des difficultés particulières et à tenir compte de difficultés économiques transitoires (articles 79 et 80).

Le premier ensemble de services est assuré par les centres locaux d'emploi (CLE), qui reçoivent les personnes et, après analyse de leur situation, les dirigent vers les mesures, les programmes ou les services appropriés. Ce dispositif, comme on le verra plus loin, peut jouer un rôle important dans le processus d'expression d'une demande de formation.

L'aide à l'emploi prend, pour sa part, de multiples formes : préparation à l'emploi, insertion et maintien en emploi, stabilisation et création d'emplois. Certaines actions visent donc à influencer le marché de l'emploi, alors que d'autres s'adressent directement aux personnes. La Loi précise des axes d'intervention dont trois permettent d'agir sur les compétences en littératie : financer la formation ou des services professionnels ; faciliter la participation des personnes handicapées aux mesures, aux programmes et aux services d'aide à l'emploi ; aider les employeurs, les associations de salariés ou d'employeurs, les organismes communautaires et les milieux régionaux et locaux dans l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies permettant de faire face aux changements au sein de la population active et de satisfaire aux exigences en matière de main-d'œuvre[69]. La Loi précise également que la ou le ministre peut verser une aide financière à une personne qui participe à une mesure, à un programme ou à un service d'aide à l'emploi.

Toujours en matière d'aide à l'emploi, la Loi précise que le mandat de la ou du ministre porte également sur le soutien à l'acquisition de compétences de base dans la perspective de favoriser l'intégration ou le maintien en emploi[70].

Les mesures, les programmes et les services d'aide et d'accompagnement social visent à offrir un accompagnement personnalisé aux personnes qui en ont besoin, à diriger ces personnes vers des ressources externes offrant des services adaptés à leurs besoins et à favoriser les initiatives locales et régionales qui s'adressent aux personnes aux prises avec des difficultés communes ou particulières. Une aide financière peut être versée aux personnes qui s'inscrivent dans un tel parcours.

Enfin, la Loi précise qu'un programme d'aide et d'accompagnement social, décrit plus loin, peut être établi pour offrir un accompagnement particulier aux prestataires du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale. Ce programme prévoit le recours à des organismes externes pour déterminer les besoins des personnes participantes, les aider à développer ou à maintenir des habiletés, des attitudes ou des comportements favorisant l'intégration socioéconomique et lever les obstacles qui nuisent à leur cheminement socioprofessionnel. L'objectif est de les préparer à participer à une mesure d'aide à l'emploi offerte par le Ministère ou ses partenaires.

La Commission des partenaires du marché du travail

La Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) est instituée par la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail. Elle a pour fonction de participer à l'élaboration des politiques et des mesures gouvernementales dans les domaines de la main-d'œuvre et de l'emploi. Elle contribue également, en soutien à la ou au ministre, aux décisions relatives à la mise en œuvre et à la gestion des mesures et des programmes dans ces domaines. À ce titre, la CPMT : « [...] 1) définit les besoins en matière de développement de la main-d'œuvre, en tenant compte du marché du travail ; 2) conseille la ministre sur les orientations générales de la politique du marché du travail ; 3) participe à l'élaboration de stratégies et d'objectifs en matière de main-d'œuvre et d'emploi ; 4) détermine des critères de répartition des ressources allouées aux mesures, aux programmes et aux fonds de main-d'œuvre et d'emploi ; 5) approuve, avec ou sans modification, les plans régionaux en matière de main-d'œuvre et d'emploi des conseils régionaux des partenaires du marché du travail ; 6) examine toute proposition qui lui est soumise au nom de l'industrie de la construction en matière de main-d'œuvre et d'emploi » (CSE, 2010b, p. 19). Plusieurs de ces responsabilités permettent donc d'agir sur le développement des compétences en littératie des adultes, dans la perspective du développement de la main-d'œuvre et de l'emploi.

69. Ce dernier axe d'intervention peut notamment se traduire par des actions en faveur de la formation continue, des campagnes de sensibilisation à l'importance de la formation de base et des actions régionales et locales visant à combler des besoins en ce sens.

70. « Le ministre peut également aider les personnes dans leurs démarches d'intégration, de réintégration ou de maintien en emploi, notamment en leur permettant d'acquérir des habiletés, de nature générale ou spécifique, liées à l'emploi, en les encourageant à occuper un emploi et en leur fournissant des occasions d'emploi » (article 6).

La CPMT participe également au développement d'initiatives diverses dans les domaines de la main-d'œuvre et de l'emploi et doit notamment favoriser l'équité à l'égard des personnes ou des groupes défavorisés sur le marché du travail (par exemple, les prestataires d'une aide financière de dernier recours). Elle doit aussi encourager la concertation entre les partenaires du marché du travail[71] et favoriser la mise en place de comités de main-d'œuvre dans les entreprises, de comités sectoriels de main-d'œuvre ou d'autres comités pertinents pour ces partenaires.

Par ailleurs, la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail prévoit la possibilité de déléguer à la CPMT des responsabilités qui sont du ressort de la ou du ministre, notamment en matière d'administration de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre et du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO), ce qui est le cas. Par exemple, la CPMT détermine annuellement l'affectation des sommes qui constituent le FDRCMO et qui permettent de financer les programmes et mesures de formation qu'elle parraine.

La CPMT se voit attribuer des responsabilités dans le cadre de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (communément appelée « Loi sur les compétences »), notamment en matière de réglementation pour la mise en œuvre de cette dernière. Cette loi « a pour objet d'améliorer la qualification et les compétences de la main-d'œuvre par l'investissement dans la formation, par l'action concertée des partenaires patronaux, syndicaux et communautaires et des milieux de l'enseignement, ainsi que par le développement des modes de formation et la reconnaissance des compétences des travailleurs en emploi » (article 1). Les entreprises assujetties à la Loi doivent participer au développement des compétences de leur main-d'œuvre en consacrant un montant équivalant à au moins 1 % de leur masse salariale à des dépenses relatives à la formation. En ce qui a trait aux compétences en littératie, cette loi peut donc constituer un levier important permettant de rejoindre les travailleurs en emploi dont les compétences en lecture sont faibles. Lorsque l'employeur n'atteint pas l'équivalent de 1 % de sa masse salariale en dépenses de formation, il est tenu de verser la somme manquante au FDRCMO.

En outre, dans le cadre de cette loi, la CPMT est responsable de l'application du cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, qui « vise, par le développement de divers modes de formation, à favoriser l'acquisition, la maîtrise et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail, en vue d'accroître l'accès à des métiers et de favoriser la transférabilité des apprentissages » (article 25.1). À ce titre, la Commission peut établir, avec le soutien des comités sectoriels de main-d'œuvre, des stratégies de développement des compétences en milieu de travail. Ces stratégies visent notamment la mise en place de modes de formation que les employeurs peuvent adopter pour permettre à leur personnel d'atteindre les normes professionnelles témoignant de la maîtrise d'un métier.

Emploi-Québec

Les attributions d'Emploi-Québec sont déterminées par la Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail. Les services du MESS sont intégrés dans cette agence détachée du Ministère et visent la mise en œuvre et la gestion, à l'échelle nationale, régionale et locale, des mesures et programmes ministériels dans les domaines de la main-d'œuvre et de l'emploi. Emploi-Québec est aussi responsable de la prestation des services publics d'emploi[72], de sécurité du revenu et de solidarité sociale.

Les services d'emploi et de main-d'œuvre sont offerts aux entreprises et aux individus. Ceux destinés aux personnes sont offerts dans quelque 150 centres locaux d'emploi (CLE) et points de service, qui constituent un vaste réseau offrant, dans une certaine mesure, un service d'accueil, d'évaluation et de référence pouvant favoriser l'expression d'une demande de formation en matière de littératie. Les CLE offrent leurs services aux personnes nécessitant un soutien pouvant prendre diverses formes, pour assurer leur maintien ou leur insertion en emploi ou relativement à l'attribution d'une aide financière. Les CLE soutiennent également les employeurs pour le développement de leur main-d'œuvre. À ce titre, les services d'Emploi-Québec portent notamment sur le soutien à des projets visant le maintien ou le perfectionnement des personnes en emploi.

71. La Loi précise qu'ils proviennent « des milieux patronaux, syndicaux, communautaires, de l'enseignement et de l'économie » (article 18, alinéa 1).

72. Les services publics d'emploi ont notamment trait à l'information sur le marché du travail, au placement ainsi qu'aux services liés à la Politique active du marché du travail (article 30).

Finalement, il revient à Emploi-Québec, par l'entremise des CLE, d'assurer la mise en œuvre du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, selon les paramètres établis par la CPMT. Emploi-Québec, en collaboration avec les comités sectoriels de main-d'œuvre, fait la promotion de ce cadre, s'occupe du recrutement et signe les ententes visant la qualification du personnel selon les normes professionnelles.

Ainsi, le caractère ancré sur le terrain d'Emploi-Québec en fait un acteur incontournable en matière de formation, celle-ci pouvant contribuer aussi au rehaussement des compétences en littératie.

Les comités sectoriels de main-d'œuvre

Les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) sont des organismes autonomes reconnus par la CPMT qui ont le mandat de définir les besoins de développement de la main-d'œuvre de leur secteur et de soutenir le développement des compétences de la main-d'œuvre, un mandat qui découle de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Les CSMO participent de plus à l'élaboration des normes professionnelles régissant la qualification de la main-d'œuvre et au développement des programmes d'apprentissage qui permettent cette reconnaissance. Ils sont composés principalement de représentantes et de représentants d'employeurs ou d'associations d'employeurs, de même que de syndicats ou d'autres représentantes et représentants des travailleuses et des travailleurs d'un secteur précis d'activité économique (CPMT, 2008, p. 12).

Les CSMO doivent périodiquement établir un diagnostic sur la situation de la main-d'œuvre de leur secteur (E-Q et CPMT, 2007, p. 13), ce qui fournit des indications sur les besoins de formation des travailleurs et les compétences actuelles ou futures à développer chez ces derniers, et permet la mise à jour de programmes de formation ou l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies de formation sectorielle (CMPT, 2008, p. 14). Cette information est utile aux comités sectoriels pour l'élaboration de leurs plans d'action respectifs et au MELS dans les processus de révision et d'élaboration des programmes de formation technique et professionnelle. Dans le cas d'un diagnostic révélant des problèmes relatifs aux compétences de base (lecture, écriture, calcul) et non aux compétences techniques, aucun dispositif officiel n'est précisé. Tout de même, en établissant le portrait de leur secteur respectif et en diffusant l'information essentielle sur l'emploi et la main-d'œuvre, les comités sectoriels contribuent à une vision partagée des besoins, dans une approche de collaboration avec leurs partenaires. Ces besoins de qualification peuvent inclure la formation de base.

Les comités sectoriels jouent un rôle fondamental dans la mise en œuvre du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en déterminant les besoins à combler et en élaborant des normes professionnelles, les stratégies d'acquisition des compétences requises et les outils d'acquisition nécessaires pour ce faire (CPMT, 2008 ; E-Q, 2005). La question de la mise à jour ou du rehaussement des compétences en littératie peut se présenter dans l'application des stratégies. Par exemple, dans le cadre du Programme d'apprentissage en milieu de travail, l'un des outils de reconnaissance et d'acquisition des compétences mis en œuvre par les CSMO, des besoins en matière de rehaussement des compétences en littératie peuvent émerger chez les candidates et les candidats, tout comme chez les compagnons pour faciliter le transfert de compétences professionnelles aux apprentis. D'après les renseignements obtenus au cours des travaux du Conseil, peu de CSMO ont développé des outils pour répondre à ces besoins.

2.2.2 LES MESURES, LES PROGRAMMES ET LES APPROCHES FAVORISANT LE REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE

2.2.2.1 Du côté du MESS et des services offerts par Emploi-Québec

Les Programmes d'aide et d'accompagnement social (PAAS)

Les Programmes d'aide et d'accompagnement social (PAAS) s'inscrivent dans l'esprit de l'article 15 de la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles. Le volet *Action* a particulièrement retenu l'attention du Conseil. Avec la Mesure de formation de la main-d'œuvre, les PAAS sont les seuls programmes du MESS faisant explicitement référence à l'alphabétisation et comportant des objectifs de développement des compétences en littératie.

Le MESS a revu les PAAS en 2011. Ils comportent donc désormais deux volets : *Réussir*, qui était déjà en place, et *Action*. Ce dernier constitue plus ou moins l'amalgame des volets antérieurs, soit *Interagir* et *Devenir*. Le volet *Réussir* n'a pas été retenu dans le présent inventaire des programmes puisqu'il ne s'intéresse pas directement à la question de la littératie[73].

Les PAAS « visent la progression des personnes éloignées du marché du travail vers une plus grande autonomie socioprofessionnelle » (MESS, 2011, p. 1). Pour le Ministère, les PAAS doivent permettre aux participants d'effectuer, à moyen terme, une « transition vers une mesure active d'emploi dans la perspective d'accroître ses possibilités d'accéder au marché du travail » (MESS, 2011, p. 2). Les PAAS ne doivent donc pas être considérés dans une perspective « occupationnelle », mais permettre de progresser vers l'employabilité[74].

Plus précisément, le PAAS – *Action* vise à aider les personnes participantes à : 1) devenir plus autonomes et développer des habiletés et des comportements positifs sur le plan socioprofessionnel ; 2) régler certains problèmes psychosociaux ou mieux les gérer ; 3) savoir faire appel aux ressources de leur milieu et se constituer un réseau de soutien social ; 4) réfléchir à un projet professionnel ; 5) se préparer à participer à une mesure active d'emploi dans le but éventuel d'accéder au marché du travail.

Le PAAS – *Action* repose sur des ententes de services d'un an avec des organismes communautaires qui reçoivent du financement pour offrir des services aux personnes dirigées[75]. Les lignes directrices du Programme sont larges, et le contenu des activités auxquelles les personnes sont conviées est varié et diffère selon l'organisme vers lequel une personne est dirigée après l'analyse de sa situation. Il n'existe pas de cadre précis ni de programme prédéterminé par le MESS et l'offre peut être personnalisée. Le Ministère établit trois grandes catégories d'activités admissibles, dont certaines visent le rehaussement des compétences en littératie : « activités s'apparentant à la réalisation des tâches de travail ; activités à caractère formatif qui abordent par exemple des thèmes comme la connaissance de soi, des organismes du milieu, des lois, les relations interpersonnelles, l'organisation de la vie personnelle, des connaissances de base au plan académique (alphabétisation, français, mathématique, utilisation d'un ordinateur) etc. ; activités sociales et récréatives. Ces activités doivent être structurées et enrichissantes pour le cheminement du participant » (MESS, 2011, p. 5). Dans tous les cas, les personnes doivent être accompagnées et bénéficier d'un suivi permettant d'évaluer l'atteinte des objectifs fixés (autonomie, projet professionnel, résolution de problèmes psychosociaux, etc.).

Contrairement à l'ancien volet *Interagir*, seuls les prestataires de la solidarité sociale ou de l'aide sociale sont admissibles au volet *Action*. Pour ces personnes, une allocation incitative s'ajoute à la prestation de base. L'effort de participation prescrit pour les personnes participantes est de 20 heures par semaine, avec la possibilité de faire une entrée progressive à 10 heures par semaine pour atteindre 80 heures par mois au plus tard 6 mois après le début de la participation. Une autre modification importante est l'introduction d'une durée maximale de participation de 5 années consécutives[76].

73. Le Programme d'aide et d'accompagnement social – *Réussir* s'adresse aux personnes qui ont des contraintes sévères à l'emploi et qui désirent accéder plus facilement aux études secondaires professionnelles ou postsecondaires.

74. C'est d'ailleurs l'un des motifs ayant conduit à la refonte des PAAS. Le volet *Interagir* ne comportait pas de durée maximale de participation et l'analyse du Ministère indiquait que certaines personnes ne progressaient plus vers l'employabilité, avec pour conséquence un passage limité des participantes et des participants à d'autres mesures.

75. Les organismes offrant des éléments de formation de base reçoivent une allocation supplémentaire de 25 $ par participant par mois.

76. Au-delà de ces 5 ans, la participation peut reprendre après un délai de 24 mois et une analyse favorable du Ministère.

En résumé, le PAAS – *Action*, qui peut permettre notamment le développement de compétences en littératie chez les prestataires d'une aide financière de dernier recours, vise l'amélioration des compétences et des habiletés sociales (respecter un horaire ou un engagement, par exemple) et relationnelles (travailler en équipe ou communiquer, par exemple), de même que des compétences de base en littératie (informatique ou lecture et écriture, par exemple).

La Mesure de formation de la main-d'œuvre

La Mesure de formation de la main-d'œuvre (MFOR) comporte deux volets, l'un destiné aux individus et l'autre aux entreprises. De façon générale, cette mesure vise la mise à jour et l'acquisition de compétences pour aider les personnes à se maintenir en emploi ou à réintégrer le marché du travail.

Dans son volet *Individus*, la MFOR s'adresse aux personnes présentant un risque de chômage prolongé et qui augmenteraient leurs chances d'intégrer le marché du travail et de s'y maintenir par l'acquisition de compétences en rapport avec l'emploi visé. Diverses activités de formation sont admissibles: l'alphabétisation[77], la francisation, la formation générale préalable à la formation professionnelle, la formation dans une autre langue que le français, la formation dans un métier semi-spécialisé ou peu spécialisé, la formation professionnelle, la formation technique, la formation universitaire. Toutefois, ces formations doivent être conformes à certaines orientations d'Emploi-Québec: « les activités de formation doivent [...] permettre d'accéder à des emplois disponibles sur le marché du travail [et] être choisies en fonction d'un retour au marché du travail le plus rapidement possible » (E-Q, 2012a, p. 24).

La MFOR permet d'offrir à un individu une formation financée par Emploi-Québec au moyen de sommes en provenance du Fonds de développement du marché du travail, financée par une tierce organisation[78] ou, enfin, financée en totalité ou en partie par la personne elle-même. Outre la question de la citoyenneté, les critères généraux d'admissibilité sont les suivants: 1) avoir quitté les études à temps plein (secondaires, collégiales ou universitaires) depuis au moins 24 mois[79]; 2) être âgé d'au moins 16 ans[80]; 3) satisfaire aux conditions d'admission au programme répondant au besoin de formation.

L'accès à cette mesure découle d'une évaluation des besoins effectuée par une agente ou un agent du centre local d'emploi (CLE). Un objectif professionnel doit généralement être déterminé et indiqué dans le plan d'intervention élaboré par le CLE avec la personne concernée.

Une aide financière peut être accordée aux personnes inscrites à certaines conditions. Le montant accordé est établi selon les modalités prévues dans la Politique de soutien du revenu d'Emploi-Québec (E-Q, 2011b, p. 75-79). Cette dernière prévoit une allocation d'aide à l'emploi qui varie en fonction du statut de la personne et, s'il y a lieu, le remboursement des frais supplémentaires liés à sa participation tels que les frais de garde, de transport et de formation. L'allocation varie selon que la personne ait le statut de participante ou participant à l'assurance-emploi, de prestataire d'une aide financière de dernier recours[81], de prestataire d'un régime public de soutien du revenu autre que l'assurance-emploi ou du Programme d'assistance sociale ou encore de personne « sans soutien public du revenu »[82].

77. À propos de l'admissibilité à la MFOR pour des activités d'alphabétisation, Emploi-Québec précise que « les personnes ne se destinant pas au marché du travail à court ou moyen terme, présentant des difficultés plus grandes, des problèmes d'intégration sociale et des contraintes à l'emploi devraient plutôt être inscrites au Programme d'aide et d'accompagnement social [Action] selon les modalités convenues » (E-Q, 2012a, p. 30).

78. Parmi ces organisations, on compte notamment le MELS (par l'intermédiaire des commissions scolaires et des cégeps), la Commission de la construction du Québec, le MICC et la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST).

79. Ce critère a pour objectif de limiter l'effet d'attraction que pourrait comporter la MFOR, notamment pour les jeunes élèves du secondaire, qui pourraient être tentés de délaisser le cheminement régulier de scolarisation pour profiter de la mesure (E-Q, 2012a, p. 9).

    Par ailleurs, il est à noter que la période de 24 mois ne s'additionne pas à l'âge minimal de 16 ans. Ainsi, un jeune qui aurait décroché à 14 ans serait admissible à la MFOR dès l'âge de 16 ans. Cette période de 24 mois peut être réduite à 12 mois ou complètement éliminée pour des personnes cumulant certaines barrières à l'intégration professionnelle, lorsque « la nécessité d'agir rapidement » se fait sentir et qu'il « est jugé impératif de le faire » (E-Q, 2012a, p. 10).

80. Sauf pour les jeunes mères qui ont interrompu leurs études secondaires en raison d'une grossesse.

81. Les personnes bénéficiant des mêmes avantages que ceux accordés aux prestataires d'une aide financière de dernier recours (Programme alternative jeunesse et programmes spécifiques) sont également admissibles.

82. Cette catégorie comprend notamment les personnes en emploi. Toutefois, seules les personnes dont le revenu est sous le seuil de faible revenu (SFR) ont accès à une allocation d'aide à l'emploi. De plus, ces personnes doivent, comme les autres personnes admissibles, être disponibles pour participer à une formation à temps plein.

La durée de la participation varie en fonction du plan d'intervention, mais ne dépasse généralement pas 36 mois. En ce qui a trait aux activités de francisation et d'alphabétisation, elles sont comprises dans la MFOR jusqu'à concurrence de 12 mois chacune, mais sont exclues du calcul de la durée maximale de participation de 36 mois. Ainsi, une personne entreprenant une démarche joignant l'alphabétisation à une formation plus avancée aurait accès à la MFOR jusqu'à un maximum de 48 mois.

La participation doit être à temps plein, soit environ de 30 heures par semaine. Il existe toutefois certaines exceptions, notamment lorsque le représentant d'Emploi-Québec, au moment de l'établissement du plan d'intervention, en convient autrement avec la personne en raison de contraintes personnelles, de la nature et de la complexité du programme ou de l'offre de celui-ci selon le rythme proposé. Ce rythme ne peut pas être inférieur à 15 heures par semaine (E-Q, 2012a, p. 15). Dans le cas des formations en francisation et en alphabétisation, Emploi-Québec demande une participation d'au moins 25 heures par semaine.

Par le type de formation qu'il permet, le volet *Individus* de la MFOR constitue une voie importante de rehaussement des compétences en littératie chez les adultes effectuant une démarche d'intégration au marché du travail. Le Conseil a cependant constaté que le nombre de participations acceptées par Emploi-Québec connaît une baisse dans la plupart des types de formation depuis quelques années, comme l'illustre le tableau 10. Cette baisse est notamment attribuable à la fin du Pacte pour l'emploi et du Pacte pour l'emploi *Plus*[83].

TABLEAU 10
Nouvelles participations enregistrées dans le cadre de la MFOR, volet *Individus*, selon le type de formation entreprise pour les années 2009 à 2012

	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Francisation	6 302	5 346	3 973
Formation générale, préalable à la formation professionnelle ou technique	12 249	8 857	7 326
Alphabétisation	1 383	1 097	955
Formation professionnelle (secondaire)	27 585	21 402	17 356
Formation technique (collégial)	8 585	6 313	5 213
Formation universitaire	268	233	176
Métiers semi-spécialisés ou peu spécialisés	1 998	2 112	1 970

Sources des données : MESS (2010). *Rapport statistique sur les individus, entreprises et organismes participant aux interventions des Services publics d'emploi. Année 2009-2010*, Québec, Direction de la statistique, p. 12-13.
MESS (2011). *Rapport statistique sur les individus, entreprises et organismes participant aux interventions des Services publics d'emploi. Année 2010-2011*, Québec, Direction de la statistique, p. 12-13.
MESS (2012). *Rapport statistique sur les individus, entreprises et organismes participant aux interventions des Services publics d'emploi. Année 2011-2012*, Québec, Direction de la statistique et de l'information de gestion, p. 12-13.
Compilation : Direction des études et de la recherche (CSE).

Le volet *Entreprises* de la MFOR s'adresse, quant à lui, aux personnes en emploi et vise à soutenir la formation des travailleuses et des travailleurs qui risquent de perdre leur emploi (fermeture d'entreprise, ralentissement de son activité) et dont les compétences ne sont pas suffisantes pour qu'ils puissent trouver un autre emploi aisément, ou celles dont le rehaussement des compétences est nécessaire en raison de transformations dans l'entreprise (modernisation, réorientation des activités)[84] (E-Q, 2012b, p. 5). Emploi-Québec décide de l'admissibilité d'une entreprise selon ses analyses du marché du travail régional et local. La mesure est offerte en fonction des priorités établies pour le territoire de l'entreprise.

83. En 2008, le gouvernement du Québec a adopté une série de mesures temporaires destinées à répondre aux besoins de main-d'œuvre des entreprises. Les mesures que présente le Pacte visent à apporter un soutien aux personnes dans leurs démarches vers une intégration durable au marché du travail. Le Pacte pour l'emploi *Plus*, mis en place en 2009 en réponse à la situation de crise économique anticipée, présente essentiellement des investissements supplémentaires de quelque 500 millions de dollars pour aider les travailleurs et les entreprises dans un contexte économique exceptionnel.

84. Dans des cas exceptionnels, la mesure peut être offerte à des travailleurs qui doivent acquérir des compétences pour satisfaire de nouvelles exigences légales ou réglementaires (E-Q, 2012b, p. 5).

Les activités admissibles sont les suivantes : francisation, alphabétisation, formation préalable à la formation professionnelle ou technique, autre langue que le français, formation professionnelle, formation technique, formation visant les compétences génériques[85], formation des formateurs, formation à l'extérieur du Québec, formation en gestion.

Le volet *Entreprises* comprend deux outils d'intervention : la subvention aux entreprises et l'achat de services de formation continue. Dans le premier cas, Emploi-Québec peut verser une subvention à une entreprise pour la formation de son personnel. La demande provient généralement d'une entreprise ou d'un regroupement d'entreprises exprimant un besoin. Le montant de la subvention est établi en fonction de la situation financière des entreprises. En règle générale, les entreprises doivent débourser 50 % des frais liés aux activités de formation prévues[86].

L'achat de formations continues constitue l'autre avenue offerte par Emploi-Québec pour former la main-d'œuvre en emploi d'entreprises répondant aux critères établis territorialement. L'offre d'Emploi-Québec se traduit par des achats de services de formation, généralement à temps partiel, auprès d'établissements d'enseignement publics ou privés ou encore d'autres formateurs, pour répondre à des besoins du marché du travail qui ne pourraient être comblés par des subventions à des entreprises ou à des regroupements. Le recours aux achats de formation continue est souvent utilisé comme solution à un problème de formation établi par une direction régionale d'Emploi-Québec et pour lequel il serait difficile d'associer des entreprises précises ou des organismes les représentant, comme c'est le cas pour le recours aux subventions aux entreprises. Ce dernier outil est toutefois considéré en premier lieu par Emploi-Québec. La formation achetée ne doit pas se substituer à l'offre de formation des réseaux d'éducation public et privé.

Au cours des trois dernières années, le recours au volet *Entreprises* de la MFOR a été assez important. En effet, plus de 8 000 nouvelles participations ont été enregistrées chaque année : 8 700 en 2009-2010 ; 8 479 en 2010-2011 ; 8 120 en 2011-2012. Toutefois, comme pour le volet *Individus* de la MFOR, le Conseil a constaté une diminution du nombre de nouvelles participations à la mesure, bien qu'elle soit moins marquée.

Les autres mesures, programmes et approches proposés par Emploi-Québec

On doit aussi considérer l'ampleur de l'offre aux individus de mesures, de programmes et d'approches qui peuvent contribuer, bien que de façon moins directe, au maintien ou au renforcement des compétences en littératie des adultes, bien que ce ne soit pas leur objectif principal.

À cet égard, le volet général de la mesure Projet de préparation à l'emploi (PPE) offre des activités permettant aux personnes participantes de développer les compétences personnelles nécessaires pour accéder au marché du travail de façon durable. Bien qu'elle ne soit pas conçue précisément pour la formation de base, cette mesure peut comporter une composante de cette nature. En effet, parmi les exemples d'activités qui peuvent être offertes par les ressources externes, Emploi-Québec mentionne la possibilité d'avoir recours à des activités de formation d'appoint : « mise à niveau et formation d'appoint (s'agissant d'un rafraîchissement de connaissances de base, la formation comme telle relevant davantage de la Mesure de formation) » (E-Q, 2011c, p. 4).

De même, le volet *Jeunes en action* du PPE peut être considéré comme un moyen se situant en amont d'une formation qui peut viser le rehaussement des compétences en littératie. *Jeunes en action* prend, entre autres, la forme d'un encadrement qui permet à la personne d'exprimer son besoin de formation et d'être accompagnée au cours des premiers mois d'un retour aux études.

85. Notamment le développement de compétences telles que le travail d'équipe, la résolution de problèmes, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et la communication interpersonnelle.

86. Il est toutefois possible de se faire rembourser 100 % des dépenses relatives à des activités de francisation dans les entreprises dont la masse salariale est inférieure à 250 000 $.

La mesure Subvention salariale vise, pour sa part, l'intégration en emploi durable ou l'acquisition d'une expérience professionnelle transférable pour des personnes à risque au regard du chômage prolongé. Cette mesure consiste principalement à inciter un employeur à embaucher une personne à risque au moyen d'une subvention salariale. L'intérêt de cette mesure en ce qui a trait à la littératie réside dans la possibilité pour Emploi-Québec de couvrir des frais de formation d'appoint (E-Q, 2013, p. 15). Celle-ci vise l'acquisition ou la mise à niveau de compétences requises pour l'exercice des fonctions du participant. La familiarisation avec les technologies de l'information et de la communication et la francisation sont mentionnées comme exemples de formations admissibles. Il s'agit donc d'une mesure qui permet, entre autres, une formation en emploi, bien que l'objectif premier soit l'intégration en emploi.

Le Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi (PRIIME) est calqué sur le volet *Insertion en emploi* de la mesure Subvention salariale. L'objectif du PRIIME est l'intégration durable en emploi de personnes immigrantes ou issues d'une minorité visible, qu'elles soient nées au Canada ou à l'étranger. Ce programme est le fruit d'une collaboration entre le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et Investissement Québec, qui en ont confié la gestion à Emploi-Québec. Comme pour la mesure Subvention salariale, le PRIIME prévoit le remboursement des frais relatifs à la formation d'appoint offerte aux personnes embauchées.

Pour sa part, la mesure Services d'aide à l'emploi, qui comporte des activités à caractère individuel et de courte durée (moins de 180 heures), peut également être considérée comme un dispositif visant à amener une personne à envisager le rehaussement de ses compétences en littératie comme un moyen de favoriser son intégration durable en emploi. Elle offre des séances d'information sur le marché du travail, des conseils en matière d'orientation et de choix de carrière, la participation à des clubs de recherche d'emploi, notamment. Dans ce cas également, il s'agit d'une mesure se situant en amont de la formation proprement dite, puisqu'un de ses objectifs est d'aider les personnes à préciser leurs besoins relatifs à l'emploi ou à la formation.

Comme on l'a vu, de son côté, le Programme alternative jeunesse vise l'insertion en emploi des moins de 25 ans et constitue une solution de rechange à l'aide financière de dernier recours. La personne participante doit « être capable d'entreprendre dès maintenant une démarche qui la mènera à terme à intégrer le marché du travail » (Emploi-Québec, 2012c, p. 6). De plus, les participants au Programme alternative jeunesse se voient généralement offrir une mesure active d'emploi du coffre à outils d'Emploi-Québec pour cheminer vers le marché du travail. Ce programme contribue, entre autres activités possibles, à l'expression du besoin de formation des jeunes qui s'y inscrivent et à leur persévérance dans les activités entreprises. Ce type d'approche constitue à la fois un moyen d'agir en amont d'une activité de rehaussement des compétences et un moyen de soutenir la personne pendant sa formation, notamment par un accompagnement[87] et une aide financière. Ce programme répond au phénomène intergénérationnel de dépendance à l'aide financière de dernier recours (Emploi-Québec, 2012c, p. 4).

De son côté, l'approche Ma place au soleil s'adresse uniquement aux jeunes parents de moins de 25 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Ceux-ci doivent démontrer un intérêt et une motivation à l'égard de leur formation générale pour amorcer par la suite une formation professionnelle ou technique menant directement au marché du travail, à des emplois jugés en demande par Emploi-Québec. Un service d'accompagnement tout au long de la démarche, des activités de groupe ainsi que des services d'orientation sont prévus. L'approche repose sur un plan d'intervention qui requiert l'action concertée de plusieurs partenaires, dont le MELS, le ministère de la Famille, les centres de santé et de services sociaux, des ressources externes en employabilité, des organismes communautaires et d'autres partenaires, selon la situation.

87. Dans le document présentant les règles normatives du Programme, on insiste sur l'importance de l'accompagnement : « Au cours de la réalisation du plan d'intervention, il est requis d'assurer l'accompagnement du jeune inscrit au Programme alternative jeunesse. Les études du Ministère et la littérature font constamment ressortir les effets positifs d'un accompagnement personnalisé comme un des facteurs les plus importants de succès des démarches d'aide au cheminement vers l'emploi et à l'intégration en emploi » (E-Q, 2012c, p. 9).

Aucune mesure ne cible particulièrement les personnes handicapées en ce qui a trait à la formation de base ou à la mise à jour des compétences, puisque les mesures offertes à la clientèle d'Emploi-Québec, telle la MFOR, leur sont admissibles. Sur le site Internet du MESS, on mentionne : « Le centre local d'emploi de votre région vous offre un service adapté à vos besoins. Nous faisons appel à une conseillère ou à un conseiller d'un service spécialisé de main-d'œuvre reconnu dans votre région pour vous accompagner dans votre démarche d'intégration en emploi. Nous pouvons financer l'adaptation de l'équipement et du matériel nécessaires pour que vous puissiez participer à une activité de formation » (E-Q, 2011a).

2.2.2.2 Du côté de la Commission des partenaires du marché du travail

La présente section est consacrée aux programmes de subvention issus du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO), dont la gestion est assurée par la CPMT et qui est administré par Emploi-Québec.

Accompagnement des entreprises pour la relance de l'emploi

Prenant le relais de programmes contextuels pour tenir compte de la crise économique de 2008, le programme Accompagnement des entreprises pour la relance de l'emploi (AERE) vise à soutenir les entreprises, pendant un maximum de douze mois, dans la relance de leurs activités de production en permettant la formation nécessaire de leur personnel. Le programme AERE offre une formation de base aux employés ou des formations favorisant le développement des compétences et la qualification du personnel en ce qui concerne les activités de l'entreprise. Ce programme a également comme objectif secondaire de développer dans les entreprises une culture de formation continue.

Le soutien offert par la CPMT prend la forme d'une subvention pour les activités de formation. Pour être admissibles, les entreprises doivent satisfaire au moins à l'une des conditions suivantes : avoir participé aux programmes Soutien aux entreprises à risque de ralentissement économique (SERRE) ou Soutien aux entreprises de la métropole pour l'emploi et la relance (SEMER), mis en œuvre dans le contexte économique difficile de 2008 ; avoir profité du programme Travail partagé du gouvernement fédéral ; avoir connu un ralentissement de leurs activités au cours des trois dernières années en raison de la conjoncture économique.

Les personnes admissibles aux activités subventionnées sont des salariés de l'entreprise et doivent acquérir une formation pour participer au renouveau des activités de celle-ci, notamment en raison d'une diversification de la production, d'une réorganisation du travail ou de l'introduction de nouvelles technologies de production. Il peut s'agir d'employés et d'employées n'ayant pas été touchés par la crise, rappelés après une mise à pied ou nouvellement recrutés (CPMT, 2012b, p. 31).

Soutien aux promoteurs collectifs pour le développement de la main-d'œuvre

Parmi les sept objectifs de ce programme de subvention aux activités de formation, deux s'inscrivent directement dans la problématique qui fait l'objet de cet avis. Premièrement, ce programme vise à faciliter l'acquisition de la formation de base chez des personnes en emploi pour « favoriser l'adaptation de ces personnes aux changements technologiques et organisationnels, leur maintien en emploi ou leur polyvalence » (CPMT, 2012b, p. 7). La démarche entreprise doit s'inscrire dans un processus visant une reconnaissance officielle (DEP, AEP, DES, normes professionnelles). La formation admissible comprend les activités visant le rehaussement des compétences de base (lecture, écriture, numératie), l'obtention des unités obligatoires en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) et la préparation aux tests d'équivalence du secondaire (test d'équivalence de niveau de scolarité [TENS] et *General Education Development* [GED]).

Le deuxième objectif du programme est le rehaussement des compétences en français chez les travailleuses et les travailleurs issus de l'immigration. Les projets poursuivant cet objectif visent les personnes immigrantes ne parlant pas ou parlant peu le français et devant améliorer leur connaissance de cette langue (écriture, lecture, communication orale) afin de conserver leur emploi ou d'améliorer leur mobilité ou leur polyvalence. La formation doit permettre de rehausser le niveau de compétence linguistique en langue seconde jusqu'à un niveau équivalent à celui exigé pour le diplôme d'études secondaires[88].

Les entreprises ont donc accès à ce programme seulement à titre de participantes aux activités menées par des promoteurs collectifs. Pour les deux volets qui ont retenu l'attention du Conseil, les entreprises admissibles dont la masse salariale est de 250 000 $ ou plus peuvent se faire rembourser les dépenses relatives à la participation de leur personnel (CPMT, 2012b, p. 15).

Soutien régionalisé aux entreprises pour le développement de la main-d'œuvre
Le programme Soutien régionalisé aux entreprises pour le développement de la main-d'œuvre possède une structure et des objectifs similaires à ceux du programme Soutien aux promoteurs collectifs, présenté plus haut. Toutefois, contrairement à ce dernier, il s'adresse aux entreprises individuelles dont la masse salariale se situe entre 250 000 $ et 10 000 000 $. Les projets de formation de la main-d'œuvre se situant dans les objectifs de formation de base ou de francisation du programme sont offerts plus largement, soit à toutes les entreprises dont la masse salariale est de plus de 250 000 $. Les projets doivent permettre, par la formation, de résoudre des problèmes auxquels l'entreprise doit faire face et pour lesquels elle peut produire des résultats tangibles et mesurables. Les entreprises privées à but lucratif, les coopératives, les organismes à but non lucratif et les associations de travailleuses et de travailleurs légalement constituées représentant le personnel de l'entreprise sont admissibles au programme comme promoteurs de formation. Le soutien offert permet le remboursement, en tout ou en partie, de dépenses relatives à la formation du personnel.

2.3 LA SPHÈRE DE L'IMMIGRATION

La Loi sur l'immigration au Québec et le Règlement sur les services d'intégration linguistique guident l'action gouvernementale en matière d'immigration.

2.3.1 LA LOI SUR L'IMMIGRATION AU QUÉBEC

La Loi sur l'immigration au Québec fournit le cadre général des services offerts aux personnes immigrantes en matière d'intégration, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue française. Elle prescrit, entre autres, les obligations de la ou du ministre quant au dispositif d'intégration des personnes immigrantes à mettre en place et apporte des indications relatives aux services à offrir.

En ce qui a trait à l'apprentissage de la langue et à l'intégration, la Loi précise que la ou le ministre doit favoriser par un programme l'initiation des personnes immigrantes à la vie québécoise (article 3.2.3). Le programme prescrit à ce titre comprend des services d'intégration linguistique qui comportent des services d'apprentissage de la langue française et d'initiation à la vie québécoise (article 3.2.4). Les services d'intégration linguistique sont offerts aux personnes immigrantes qui ne montrent pas une connaissance suffisante du français. Il est prévu que la portée, les critères d'admissibilité, les aspects pédagogiques et autres éléments constituant les services d'intégration linguistique soient déterminés par règlement. La Loi précise également que la ou le ministre peut offrir une assistance financière aux personnes inscrites aux services d'intégration linguistique (article 3.2.6) et établir des ententes avec diverses organisations pour mettre en œuvre ses différents articles (article 6). Sur le plan opérationnel, cette dernière disposition permet notamment de conclure des ententes avec des établissements scolaires et des organismes communautaires pour des services de francisation.

88. Dans le cadre de ce programme financé à partir du Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO), les promoteurs collectifs admissibles sont les suivants : les comités sectoriels de main-d'œuvre ; les tables sectorielles et les organismes paritaires reconnus par la CPMT ; les comités d'intégration de la main-d'œuvre en emploi ; les mutuelles de formation reconnues en vertu du Règlement sur les mutuelles de formation ; les associations d'employeurs membres d'une organisation représentant les employeurs à la CPMT ; les associations de travailleuses et de travailleurs légalement constituées et les donneurs d'ordre qui disposent d'un service de formation agréé et qui organisent des formations pour les PME de leur domaine industriel.

2.3.2 LE RÈGLEMENT SUR LES SERVICES D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE

Le Règlement sur les services d'intégration linguistique précise d'abord la nature des services offerts, qui sont de deux ordres : 1) l'introduction à la langue française, qui permet l'apprentissage des connaissances de base en français et qui est offert à temps plein ou à temps partiel ; 2) la formation linguistique, qui est orientée vers le marché du travail et qui est offerte à temps plein seulement.

Le Règlement prévoit également les conditions d'admission aux deux services d'apprentissage de la langue française et d'initiation à la vie québécoise prévus. Le service d'introduction à la langue française s'adresse à la personne qui n'a pas une connaissance jugée suffisante de cette langue selon les évaluations du MICC, qui est une résidente permanente ou un résident permanent, qui est autorisée à demander le droit d'établissement ou qui a revendiqué le statut de réfugié. Dans ce dernier cas, seuls les services à temps partiel sont possibles. Le service de formation linguistique est également offert aux personnes qui n'ont pas une connaissance jugée suffisante de la langue. Les personnes visées doivent être à la recherche d'un emploi. Les demandeurs du statut de réfugié sont exclus de ce service.

Le Règlement détermine par ailleurs un nombre maximal d'heures de francisation qu'il est possible de suivre dans le cadre des services offerts par le Ministère et qui se déploient de manière différente selon l'objectif de la personne à un moment donné (faible connaissance du français ou besoin lié à la recherche d'emploi)[89].

Sur le plan opérationnel, le Règlement se traduit par le Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI) et le Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI).

2.3.3 LE PLAN GOUVERNEMENTAL DE FRANCISATION ET D'INTÉGRATION DES IMMIGRANTS *POUR ENRICHIR LE QUÉBEC*

Lancé en 2008, un plan de mesures visant à renforcer l'action du Québec, intitulé *Pour enrichir le Québec*, comporte trois volets. Un seul volet portant sur la francisation a été retenu dans l'analyse du Conseil, les autres volets traitant essentiellement de la promotion des valeurs communes du Québec et des moyens d'intégration socioéconomique.

Le volet *Franciser plus, intégrer mieux* (MICC, 2008b) précise que des mesures sont mises en place pour répondre à l'augmentation du nombre de personnes immigrantes prévue pour la période 2008-2010 et doivent notamment permettre de franciser un plus grand nombre de personnes immigrantes. Celles décrites ci-après ont été retenues pour leur plus grande pertinence dans le présent avis.

Parmi les objectifs du volet portant sur la francisation, on cherchait notamment à élargir le bassin de personnes jointes en complétant l'offre de services du programme de francisation en milieu de travail du MICC par d'autres programmes qui seront ou sont offerts par différentes entités, notamment la CPMT, les services aux entreprises d'Emploi-Québec, les services aux entreprises du réseau de l'éducation et l'Office québécois de la langue française (OQLF). On souhaite ainsi diversifier les lieux et les moyens de formation[90]. Depuis mars 2008, comme mesure incitative, les employeurs ont accès à un crédit d'impôt remboursable pour la francisation des immigrants.

Toujours dans la perspective d'élargir la population jointe, le MICC s'engage à offrir plus largement des services de francisation, notamment aux personnes qui n'avaient pas accès à la francisation à temps partiel au moment du lancement de ce plan d'action (immigrants depuis plus de cinq ans, travailleurs temporaires et étudiants étrangers [et conjoints] qui sont titulaires d'un certificat de sélection). Pour amener ces personnes souvent issues du regroupement familial à participer à des cours, le soutien financier proposé a été revu de façon à ajouter une indemnité de transport.

89. Le document administratif qui précise les balises du Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) précise ce qui suit : « La durée totale de la formation à laquelle un étudiant a droit varie selon ses besoins de formation. Elle ne peut dépasser 1 800 heures pour tout type de formation » (MICC, 2012c, p. 7). Le nombre d'heures ne semble pas correspondre à celui prévu au Règlement, ce dernier nombre étant inférieur.

90. Les principales actions retenues pour concrétiser cette mesure sont les suivantes : offre de cours en ligne et en entreprise ; développement de nouveaux projets de partenariat (syndicats, CSMO, Emploi-Québec, etc.) ; travail auprès des PME en collaboration avec les organismes communautaires ; détermination d'entreprises qui pourraient avoir recours à la francisation.

Le MICC prévoyait également mieux faire connaître ses services d'apprentissage du français par une stratégie permanente de promotion auprès des nouveaux arrivants et par une campagne de sensibilisation auprès de certains groupes peu desservis par les services de francisation ou isolés. Le Ministère s'engageait aussi à augmenter la fréquence de nouveaux cours à temps plein.

L'amélioration de la cohérence des interventions en matière de francisation et de la capacité d'accueil des services gouvernementaux figure également parmi les orientations du plan. À ce titre, trois engagements retiennent l'attention :

- Premièrement, le MELS et le MICC se sont engagés à adopter une échelle d'évaluation et un programme de francisation communs à des fins d'harmonisation de leurs services. Cet engagement s'est concrétisé par la production et la diffusion d'une échelle commune des niveaux de compétence en français pour les personnes immigrantes adultes (MICC et MELS, 2011a) et d'un programme-cadre (MICC et MELS, 2011b) offrant les balises des programmes d'études des deux ministères[91].
- Ensuite, le MICC, le MELS et le MESS se sont engagés à se doter d'« un guichet unifié d'accès aux services de francisation chargé d'évaluer les besoins et les compétences langagières des nouveaux arrivants, de déterminer l'aide financière applicable et de les diriger vers l'établissement le plus approprié à leurs besoins, soit un cégep, une université, une commission scolaire ou un organisme communautaire » (MICC, 2008b, p. 28).
- Finalement, un programme unifié pour l'octroi du soutien financier aux personnes inscrites à temps plein doit être mis en place pour soutenir équitablement les participants du MICC ou « référés [92] » par le MESS.

La mise en œuvre de ces trois dernières mesures est décrite comme étant complexe dans le document. Si la première mesure est en cours d'implantation, il en va différemment des deux autres. Bien que des efforts leur soient encore consacrés, elles connaissent des difficultés de mise en place en raison des coûts générés et des changements opérationnels qu'elles comportent.

2.3.4 LES SERVICES OFFERTS PAR LE MICC DANS LE CADRE DE SES PROGRAMMES

Des services de francisation gratuits et prévus par la Loi sont offerts par le MICC, selon différentes modalités, aux personnes immigrantes. Dans le cadre du Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI), deux principales formules de cours sont proposées, soit des cours intensifs à temps plein et des cours à temps partiel.

Les premiers se composent de trois modules (du niveau débutant au niveau intermédiaire-avancé), tous d'une durée de 11 semaines (total de 990 heures de formation). Cette formule suppose une participation hebdomadaire de 30 heures, de 20 heures d'enseignement ou de 10 heures d'animation.

Les personnes peu scolarisées dans leur langue d'origine peuvent, quant à elles, bénéficier d'un programme spécial composé de 4 modules d'une durée de 11 semaines chacun et offerts à raison de 25 heures par semaine (20 heures d'enseignement et 5 heures de soutien), pour un total de 1 100 heures de formation.

Les cours à temps plein débutent à date fixe, environ tous les 3 mois. L'inscription se fait auprès du MICC, qui détermine le lieu de formation. Selon les renseignements obtenus, les délais nécessaires pour accéder aux cours pourraient être de plusieurs semaines. En 2010-2011, plus de 13 000 personnes ont participé à l'un ou l'autre volet des cours donnés à temps plein (MICC, 2011, p. 10).

91. Comme on le verra dans le quatrième chapitre, l'échelle et le programme-cadre répondraient mal aux besoins des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées.

92. Emploi-Québec utilise le terme « référées » pour désigner les personnes inscrites à la Mesure de formation de la main-d'œuvre et dirigées vers une organisation assurant leur formation (centre d'éducation des adultes, réseau du MICC, centre de formation professionnelle, etc.). Le document administratif relatif à la MFOR souligne que « [ce] moyen d'intervention [« référé »] permet aux représentants d'Emploi-Québec de référer directement des personnes à des formations généralement financées par le MELS » (Emploi-Québec, 2012a, p. 54). Les personnes « référées » peuvent avoir accès à un soutien financier prévu dans le cadre la MFOR.

Les cours à temps partiel sont offerts selon des formules de 4 heures, de 6 heures, de 9 heures ou de 12 heures par semaine et le jour, le soir ou les fins de semaine. Les modules structurant la matière des cours à temps plein sont utilisés et découpés pour épouser la formule retenue par la personne[93]. L'inscription aux cours à temps partiel se fait directement auprès du partenaire du MICC (le plus souvent un cégep ou un organisme communautaire) choisi par la personne et correspondant à son niveau d'apprentissage. En 2010-2011, près de 10 000 personnes ont participé à des cours selon cette formule.

Les cours de francisation à temps plein et à temps partiel offerts dans le cadre du PILI sont gratuits et sont offerts en partenariat avec des universités, des collèges, des organismes communautaires et des commissions scolaires. Pour y être admissibles, les candidats doivent être âgés d'au moins 16 ans, avoir le statut d'immigrant approprié[94] et montrer un besoin en matière de francisation au moment d'un test de classement.

En plus des formules à temps plein et à temps partiel et afin de joindre un plus grand nombre de personnes, le MICC offre des cours spécialisés[95], des cours de français en entreprise[96], le service de ses centres d'auto-apprentissage du français (CAF) de Québec[97] et de l'autoformation en ligne (français intermédiaire).

Finalement, en vertu du Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI), géré par le MICC, une allocation de participation est offerte aux personnes inscrites à temps plein en francisation, auprès du Ministère, pour la durée de leur parcours. Cette aide comporte notamment une allocation de participation modulée selon la catégorie d'immigration de la participante ou du participant (MICC, 2012b). Cette allocation n'est toutefois pas offerte aux personnes qui reçoivent des prestations d'assurance-emploi ou d'assistance sociale ni aux personnes orientées ou dirigées vers ce service par Emploi-Québec. Des frais de garde peuvent être remboursés aux personnes suivant des cours à temps plein et à temps partiel. De même, des frais de transport peuvent être remboursés à celles qui sont inscrites à temps plein.

2.4 LA CARTOGRAPHIE DES COMPÉTENCES DES ACTEURS, DES DISPOSITIFS ET DES SERVICES SELON LES TROIS SITUATIONS GÉNÉRIQUES EXPLICATIVES D'UN NIVEAU INSUFFISANT DE LITTÉRATIE

À la section 1.1.3, le Conseil a présenté trois situations génériques qui expliquent le fait qu'une proportion importante de Québécoises et de Québécois n'ont pas le niveau de compétence souhaité en littératie. Les figures suivantes, établies selon chacune des situations génériques retenues, présentent la cartographie des compétences des acteurs, des dispositifs et des services gouvernementaux visant directement ou indirectement le rehaussement des compétences en littératie.

93. Par exemple, une personne adoptant la formule de quatre heures par semaine pourra passer du module 1 au module 2 en quatre sessions de onze semaines (sauf celle d'été, qui est de sept semaines).

94. Temps plein : résident permanent ; personne ayant obtenu l'asile (reconnue réfugiée) ; personne autorisée à soumettre sur place une demande de résidence permanente ; titulaire d'un permis de séjour temporaire délivré en vue de l'octroi éventuel de la résidence permanente ; citoyen canadien naturalisé.

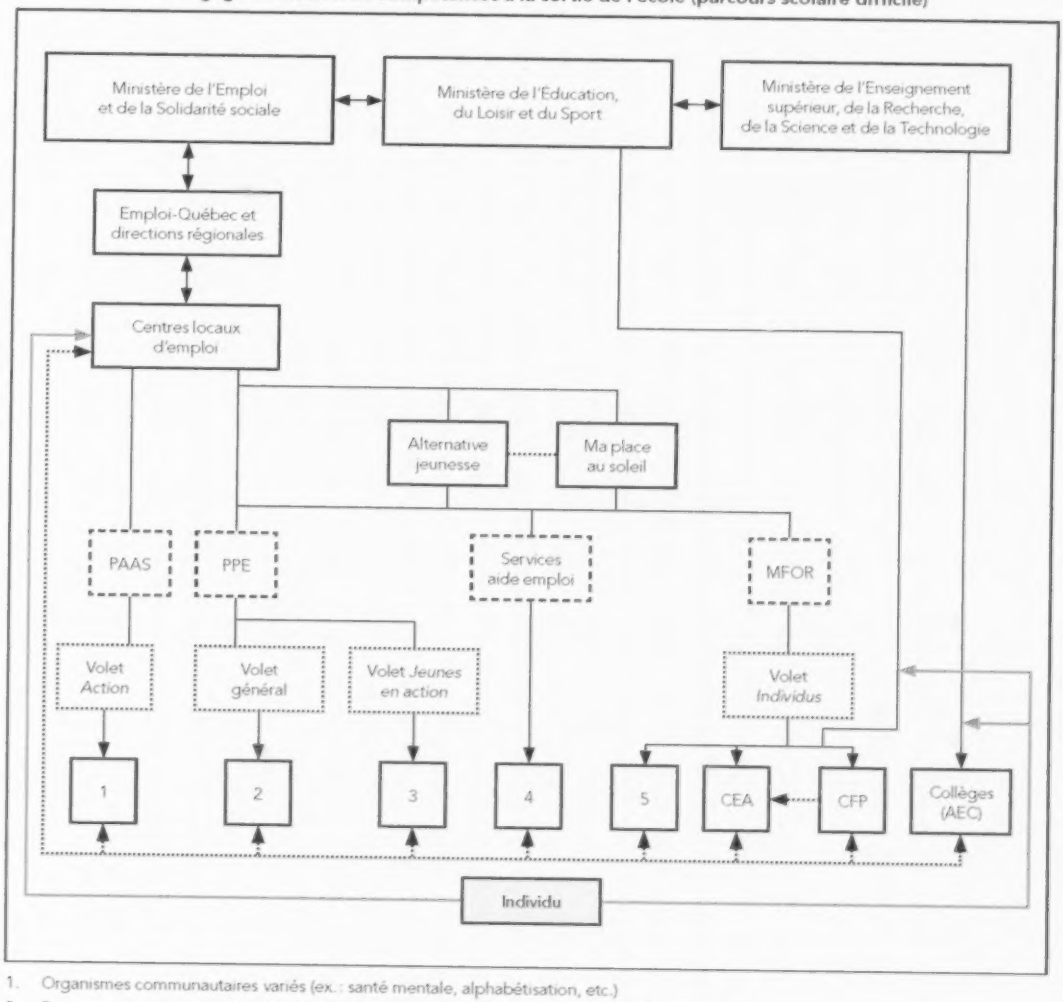
Temps partiel : résident permanent ; personne autorisée à soumettre sa demande de résidence sur place ; titulaire d'un permis de séjour temporaire en vue de l'octroi éventuel de la résidence permanente ; demandeur d'asile ; citoyen canadien naturalisé ; travailleur temporaire titulaire d'un certificat de sélection du Québec ; étudiant étranger titulaire d'un certificat de sélection du Québec ; conjoint d'un travailleur temporaire ou d'un étudiant étranger titulaire d'un certificat de sélection du Québec.

95. Ces cours s'adressent à des personnes ayant des besoins particuliers. Par exemple, ils peuvent permettre de répondre aux exigences de certains ordres professionnels (domaine du génie, de la santé, infirmières, etc.) ou à des besoins plus précis en communication écrite ou orale.

96. Ces cours sont offerts pour répondre à des besoins précis : français de base, communication orale ou écrite et connaissance du français adaptée à la tâche. Ils sont donnés dans les locaux de l'entreprise par un professeur qualifié. Ces cours sont structurés de façon similaire à ceux à temps partiel et peuvent être reconduits (le maximum de 1 800 heures par personne immigrante reste toutefois de mise). De plus, ils sont offerts à des groupes de niveaux similaires de 8 à 20 personnes et mettent à profit les documents de l'entreprise. Celle-ci peut avoir accès au crédit d'impôt pour francisation en milieu de travail selon ses modalités d'application.

97. Le CAF de Montréal a fermé ses portes en mars 2011.

FIGURE 7
Un bagage insuffisant de compétences à la sortie de l'école (parcours scolaire difficile)



1. Organismes communautaires variés (ex. : santé mentale, alphabétisation, etc.)
2. Ressources externes de développement de l'employabilité et organismes d'alphabétisation
3. Organismes jeunesse (ex. : carrefours jeunesse-emploi)
4. Organismes (ex. : clubs de recherche d'emploi, services d'orientation professionnelle, etc.)
5. Organismes populaires en alphabétisation (recours occasionnel dans le cas de la MFOR)

FIGURE 8
Des exigences en forte recomposition dans les milieux de travail

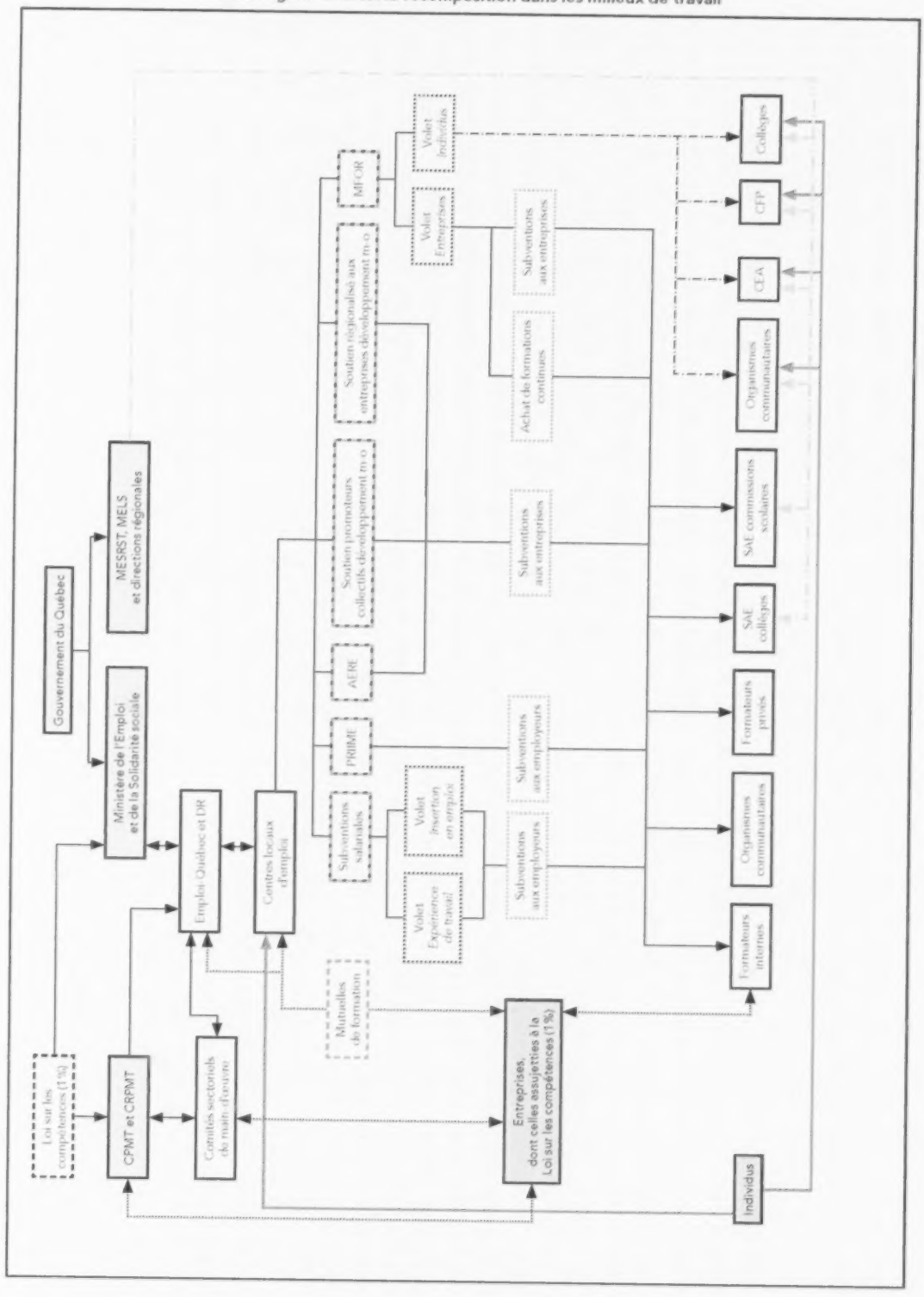
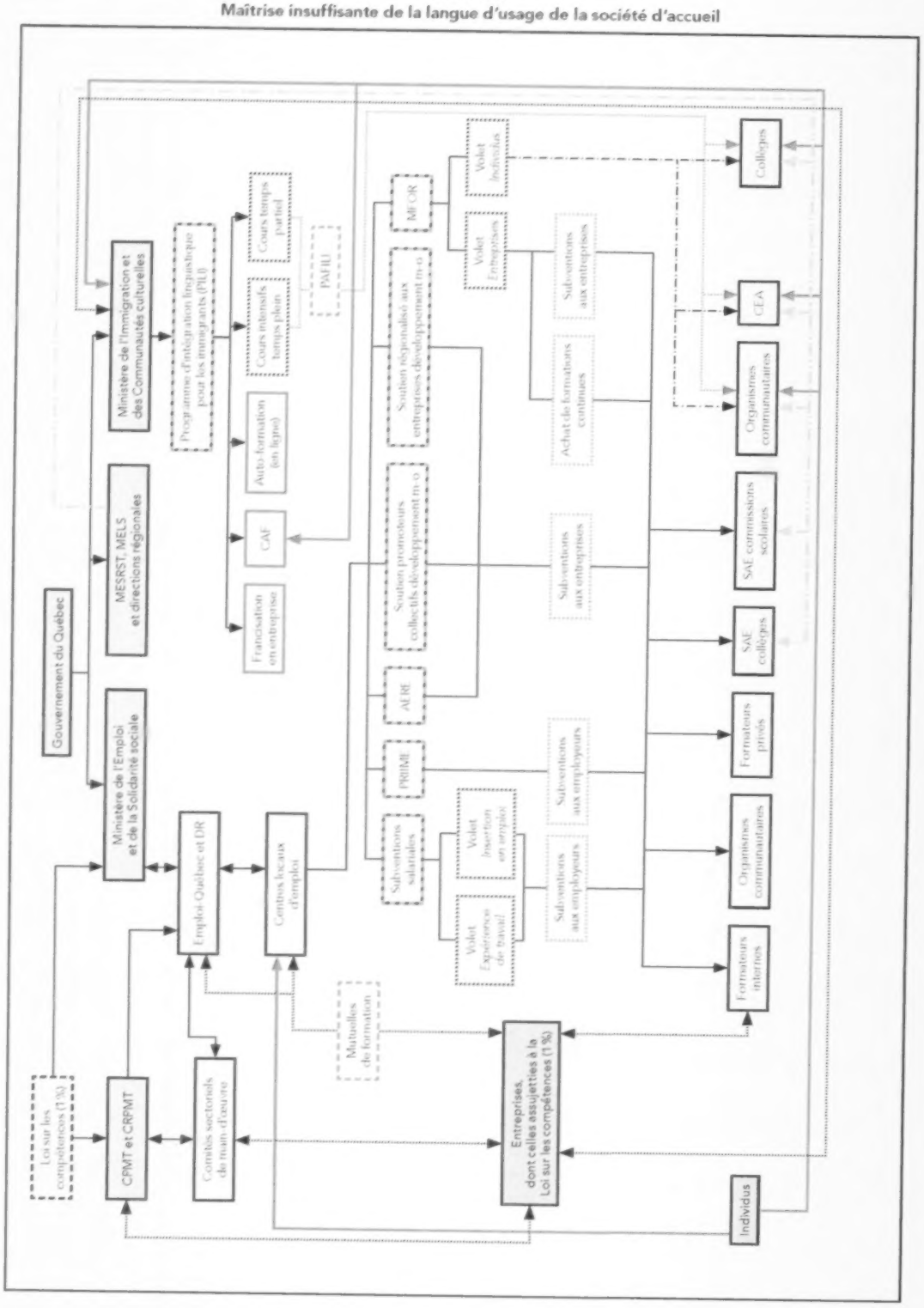


FIGURE 9
Maîtrise insuffisante de la langue d'usage de la société d'accueil



Cette cartographie des compétences permet de tirer un premier constat général : le Québec ne part pas de zéro. Le Conseil dégage en outre cinq autres constats : 1) la présence de plusieurs acteurs qui sont appelés à agir dans chacune des situations génériques, leur influence se traduisant le plus souvent dans plus d'une situation ; 2) le nombre important de dispositifs possibles pour chacune des situations retenues par le Conseil ; 3) l'apparente complexité conséquente des dispositifs en place ; 4) le nombre tout aussi important de voies possibles d'insertion en formation, peu importe la situation générique ; 5) dans certaines situations, l'absence de liens entre des acteurs, notamment gouvernementaux.

Dans la section qui suit, le Conseil s'intéresse au système d'éducation des adultes de la Suède. Les dispositifs mis en œuvre dans ce pays peuvent inviter à la réflexion, sans qu'il soit pour autant question de calquer intégralement une situation qui résulte de choix historiquement fondés. L'examen invite néanmoins à la réflexion.

2.5 UN REGARD ÉCLAIRANT SUR LA SUÈDE

En matière d'éducation des adultes, de façon générale, l'exemple de la Suède est éclairant. Parmi les douze pays qui ont participé à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation de 1994, la Suède a en effet la plus petite incidence de faibles capacités de lecture et d'écriture. Au Canada, en compréhension de textes schématiques, 40 % des personnes âgées de 16 à 65 ans nées au Canada ne dépassaient pas le niveau de compétence 2, comparativement à 22 % en Suède (Kapsalis, 2001b, p. 13). Les résultats de deux autres enquêtes internationales permettent en outre d'illustrer la performance exceptionnelle de la Suède en matière de littératie et d'éducation des adultes : une faible corrélation entre le revenu, l'éducation et le niveau de littératie (Veeman, 2004) et une participation importante des adultes suédois à l'éducation des adultes. Ce secteur est particulièrement développé, tant en ce qui concerne l'étendue et la diversité de l'offre de services qu'en ce qui a trait aux multiples mesures incitatives s'adressant aux adultes (gratuité des formations, accès aux programmes d'aide financière, congés pour études, soutien des parents pour les services de garde et les services d'éducation préscolaire). En éducation non formelle particulièrement, l'organisation des services aux adultes est centrée sur la demande plutôt que sur l'offre.

En Suède, l'éducation et la formation sont offertes selon trois voies : 1) le système formel d'éducation des adultes, sous la responsabilité des municipalités ; 2) le système non formel, l'éducation populaire ou libérale, associé aux différents mouvements d'éducation populaire de la fin du XIX[e] siècle et du début du XX[e] siècle et visant à stimuler l'éducation d'une population alors peu instruite ; 3) la formation de la main-d'œuvre, fondée sur une politique active de développement de la main-d'œuvre, qui donne le droit à tous les travailleurs et les travailleuses d'obtenir un congé sans solde à des fins de formation (*Leave Act*, 1974) et qui prévoit des programmes à l'intention des chômeurs et des travailleurs qui risquent de perdre leur emploi.

Selon l'enquête sur l'éducation des adultes de l'Union européenne, en 2007, la proportion d'adultes suédois à l'intérieur du système d'éducation (formel et non formel) était deux fois plus importante (73,4 %) que dans l'ensemble des pays de l'Union européenne (27 pays pour une proportion de 34,9 %) participant à l'enquête (EUROSTAT, 2012[98]). Les données de cette enquête indiquent également qu'en 2007, 58,6 % des chômeurs suédois étaient en formation (éducation formelle et non formelle), comparativement à 24,1 % des chômeurs pour l'ensemble des pays participants de l'Union européenne.

L'investissement du gouvernement suédois dans le système d'éducation des adultes est important, fondé, d'un côté, sur la volonté explicite de disposer d'une main-d'œuvre formée en mesure de répondre aux besoins d'un marché du travail flexible et, de l'autre côté, sur une conviction historique du rôle du savoir et de l'éducation dans le développement personnel et civique.

En Suède, il n'existe pas de politique publique relative au rehaussement des compétences en littératie (Veeman, 2004), ce qu'on explique de différentes façons :

- Depuis longtemps, la Suède présente un niveau de littératie de masse particulièrement élevé.
- Le besoin de rehausser le niveau de compétence en littératie se pose dans la population immigrante, la Suède révisant son programme de langue seconde à son intention.

98. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database

- La notion de littératie suggère des lacunes à combler, une carence, tandis que les politiques suédoises d'éducation des adultes expriment davantage une volonté de hausser le niveau d'éducation de chacun (Veeman, 2004).
- Les besoins en matière de littératie sont couverts par les politiques d'éducation des adultes.
- Les Suédois utilisent quotidiennement et de manière « forcée » leurs compétences à l'écrit, notamment parce que les productions étrangères à la télévision ne sont pas doublées, mais sous-titrées seulement.
- La forte présence des syndicats (90 % des travailleuses et des travailleurs sont syndiqués) favorise notamment l'alphabétisme par l'intermédiaire de « cercles d'études ». Une large étendue de sujets y sont traités, sans être nécessairement liés au travail, et la lecture et l'écriture y sont favorisées (Kapsalis, 2001b, p. 3).
- La culture de participation civique y est forte et elle favorise la fréquentation d'activités qui permettent de maintenir et de développer les compétences en littératie (Kapsalis, 2001a).
- Le développement de valeurs liées au savoir et à l'éducation est soutenu dans le cadre des politiques publiques.

L'encadré qui suit présente brièvement le système d'éducation des adultes de la Suède. L'annexe 3 apporte des précisions à cet égard.

L'ÉDUCATION DES ADULTES EN SUÈDE EN BREF

***Komvux* (le système formel d'éducation des adultes)**

Le système formel d'éducation des adultes suédois contemporain existe depuis 1968 et relève des municipalités. La structure du *Komvux*[99] est une réplique du système d'éducation destiné aux jeunes de 7 à 19 ans : l'éducation de base (*compulsory school* – neuf années) et l'éducation secondaire supérieure (*upper secondary school* – trois années)[100].

En vertu de l'*Education Act*, les municipalités ont l'obligation d'offrir des services d'éducation formelle à leurs citoyens de 20 ans ou plus.

Le curriculum de l'éducation formelle des adultes est le même que le curriculum destiné aux jeunes et est défini par le ministère de l'Éducation et de la Recherche. Toutefois, les municipalités sont entièrement responsables de la mise en œuvre des objectifs fixés par le Ministère. De manière générale, la démarche pédagogique est individualisée et les étudiantes et les étudiants ont la possibilité d'évoluer à leur rythme.

Les municipalités peuvent offrir elles-mêmes les services éducatifs ou recourir aux services de fournisseurs publics (les *Folk High Schools*, par exemple) ou privés.

L'accès est gratuit.

***Folkbildning* (le système non formel de l'éducation)**

Le terme *Folkbildning* est généralement traduit par « éducation populaire » ou « éducation libérale ». L'éducation libérale des adultes en Suède englobe deux types d'institutions : les *Folk High Schools* et les *Study Associations*.

Les racines de l'éducation populaire des adultes en Suède datent de la fin du XIX[e] siècle et du début du XX[e] siècle, et sont associées aux différents mouvements populaires qui ont déployé des initiatives afin de stimuler l'éducation d'une population encore très peu instruite.

99. Le terme *Komvux* renvoie à la fois au système formel d'éducation des adultes et aux institutions municipales qui ont été développées pour offrir l'enseignement aux adultes.

100. L'école secondaire supérieure en Suède s'adresse en principe aux jeunes de 16 à 19 ans. Ces écoles offrent des formations qui permettent d'accéder aux études supérieures ainsi que des formations professionnelles (*vocational education*) qui permettent d'accéder au marché de l'emploi. Ces parcours sont également offerts à l'intérieur du système formel d'éducation des adultes.

La philosophie de l'éducation libérale des adultes est restée très vivante en Suède et imprègne aujourd'hui les activités proposées par les *Folk High Schools*[101] et les *Study Associations*[102]. Les principales caractéristiques du *Folkbildning* sont : la valeur intrinsèque du savoir et de l'éducation comme instruments de développement personnel et collectif ; le rôle de l'éducation populaire (ou « libérale ») comme levier de participation civique ; le caractère à la fois volontaire et accessible des activités ; l'indépendance de l'éducation populaire (libérale) par rapport à l'éducation formelle ; la contribution des participantes et des participants à la définition des activités ; l'importance de l'interaction entre les participants.

Parce qu'elle est considérée comme un moteur de participation civique, l'éducation libérale est largement financée par le gouvernement suédois. Néanmoins, les *Folk High Schools* et les *Study Associations* ont beaucoup de latitude quant à la définition des activités qu'elles mettent en œuvre. Les diverses organisations (syndicats, associations religieuses, organisations politiques, etc.) qui les dirigent peuvent définir leurs propres objectifs et les programmes proposés. Les cours et les activités offerts par les *Folk High Schools* et les *Study Associations* sont généralement gratuits.

La formation de la main-d'œuvre

En parallèle, le gouvernement suédois a également une tradition de politique active en matière de développement de la main-d'œuvre, celle-ci étant vue comme un moyen d'assurer la flexibilité de la main-d'œuvre dans un contexte d'innovation rapide (Sohlman, 1999). En témoigne le *Leave Act* de 1974, qui donne le droit à tous les employés suédois de bénéficier d'un arrêt de travail sans solde afin de retourner aux études dans le domaine de leur choix. Des programmes de formation de la main-d'œuvre destinés aux chômeurs ainsi qu'aux travailleurs les plus à risque ont été déployés depuis le début du XX[e] siècle en Suède (Richardson et van de Berg, 2001).

Les syndicats ont également joué un rôle important en matière de formation générale de la main-d'œuvre, notamment par l'intermédiaire des cercles d'études. En Suède, 90 % de la main-d'œuvre est syndiquée. Or, plusieurs syndicats proposent des *Study Circles* à leurs membres. Kapsalis (2001b) suggère que, par l'intermédiaire de ces activités, les syndicats ont depuis longtemps contribué à l'amélioration des compétences de base en littératie chez les travailleurs les moins éduqués[103].

La plus importante initiative suédoise en matière de formation des adultes concerne le développement de la main-d'œuvre, soit l'*Adult Education Initiative* (AEI) (1997-2002). Dans un contexte de chômage élevé au milieu des années 90, le gouvernement suédois a proposé un investissement massif dans l'éducation des adultes, correspondant à 100 000 places supplémentaires dans le *Komvux* et à 10 000 places supplémentaires dans les *Folk High Schools* annuellement. Les groupes cibles étaient les adultes sans emploi ainsi que les employés « à risque », c'est-à-dire ceux n'ayant pas terminé leurs études secondaires supérieures.

L'*Adult Education Initiative* a également entraîné une redéfinition de la formation de la main-d'œuvre et de la formation des adultes. Avec l'AEI, la formation de la main-d'œuvre a fortement été réorientée vers l'éducation formelle, avec l'intention manifeste de rehausser le niveau de formation de la population[104]. Par la même occasion, les municipalités ont été autorisées à sous-traiter l'organisation de l'éducation des adultes auprès de différents fournisseurs, afin de favoriser l'efficacité du système. De plus, les municipalités ont été incitées à faire preuve de plus de flexibilité dans l'organisation du curriculum, ainsi qu'à renforcer leurs activités d'orientation des étudiantes et des étudiants et de reconnaissance des acquis (validation). Ainsi, au-delà de la formation de la main-d'œuvre, l'AEI visait également une décentralisation de la formation de la main-d'œuvre, une meilleure coordination entre les éléments du système d'éducation des adultes (notamment une meilleure collaboration avec l'industrie), ainsi qu'une plus grande adaptabilité du système aux besoins locaux de formation.

101. Les *Folk High Schools* ne délivrent pas de diplôme, mais plutôt des attestations.

102. La principale activité des *Study Associations* est le *Study Circle*, c'est-à-dire un petit groupe de personnes ayant un intérêt commun pour apprendre ensemble. Chaque année, plus de 275 000 cercles d'études regroupent quelque 1,8 million de participantes et de participants (comptant environ 970 000 individus, certains prenant part à plus d'un cercle d'études). Les cercles d'études portent sur des thèmes diversifiés : culture, langues, histoire, sciences, actualités politiques, cuisine, santé, voyage, etc.

103. Dans les années 70, les syndicats étaient également très actifs pour diriger les travailleurs les moins scolarisés vers des activités de formation.

104. Avant l'AEI, les mesures de formation de la main-d'œuvre faisaient partie intégrante des politiques de la main-d'œuvre du ministère de l'Industrie. Les formations qui en découlaient avaient une finalité vocationnelle. Elles étaient indépendantes du système formel d'éducation et étaient offertes par l'État (par exemple, par l'intermédiaire de l'entreprise publique Arbetsmarknadsutbildning [AMU]), par les syndicats ou par les entreprises.

CE QU'IL FAUT RETENIR

Ce deuxième chapitre a permis de présenter les encadrements de l'enseignement secondaire (formation générale des adultes et formation professionnelle) et collégial, celui de l'action communautaire dans le domaine de l'alphabétisation populaire soutenue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ceux relatifs aux mesures et aux programmes de développement de la main-d'œuvre et de l'emploi et, enfin, ceux qui concernent la francisation des immigrants adultes.

De la présentation qui précède, on retiendra d'abord que les encadrements relatifs à la formation générale des adultes se traduisent par un ensemble de services d'enseignement offerts dans les centres d'éducation des adultes. Ces dix services d'enseignement ne s'inscrivent pas tous dans la perspective d'une formation de base sanctionnée par un diplôme, mais contribuent de façon plus ou moins directe, selon le cas, au développement des compétences en littératie chez les adultes. En outre, on assiste en ce moment à la transformation du cadre de la formation générale des adultes, avec l'implantation de nouveaux programmes d'études pour l'ensemble de ces services. Les compétences en littératie font partie des préoccupations auxquelles le renouveau pédagogique répond. Les nouveaux programmes d'études en voie d'implantation prennent en considération la question des compétences en lecture, notamment dans une perspective multidisciplinaire.

Par ailleurs, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue considère que, tout comme les apprentissages sanctionnés par un DES, ceux qui conduisent au DEP constituent la norme sociale de référence pour la formation de base. Comme on le verra dans le quatrième chapitre, bien que certaines personnes respectent les conditions d'admission à un programme d'études conduisant à l'obtention de ce diplôme, des lacunes en littératie compromettent leur réussite. Sauf pour les apprentissages de la formation générale requis pour la maîtrise d'une compétence à caractère technique donnée, les programmes d'études ne visent pas la maîtrise de compétences en littératie, comme c'est le cas des programmes d'études en formation générale.

D'un autre côté, les régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle prévoient des services d'aide à la démarche de formation. Leur lien avec les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) est explicite. Ce dispositif est appelé à jouer un rôle important pour susciter la demande de formation des adultes, ce qui peut contribuer à l'amélioration des compétences en littératie des adultes faibles lecteurs.

Au collégial, pour les personnes admises à un programme d'études conduisant à l'obtention d'un DEC, le Règlement sur le régime des études collégiales prévoit des activités de mise à niveau ou de soutien, relatives notamment à la maîtrise de notions de formation générale, dans la perspective de favoriser leur réussite. Ce recours possible n'est toutefois pas prévu dans le cadre des programmes d'études conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales. Dans les plans de réussite que doivent élaborer les établissements d'enseignement collégial, quelques-uns prévoient des mesures de soutien pour les adultes inscrits à ces programmes.

Toujours dans la sphère de l'éducation, le financement des organismes populaires en alphabétisation est attribué en fonction des normes du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE). Le nombre de groupes financés étant important, la subvention moyenne octroyée à chaque groupe demeure relativement modeste.

Dans la sphère de la main-d'œuvre, le MESS, la CPMT, Emploi-Québec et son réseau de CLE de même que les comités sectoriels de main-d'œuvre sont aussi actifs dans le champ de la formation visant le rehaussement des compétences en littératie, à des fins d'intégration ou de maintien en emploi. Les programmes et mesures offerts sont nombreux et les organismes de formation interviennent dans le cadre des dispositifs en place.

Enfin, dans la sphère de l'immigration, le MICC a mis en œuvre plusieurs programmes visant la francisation des adultes immigrants. La volonté d'harmonisation de l'offre de services à leur intention est explicitement formulée dans le plan gouvernemental de francisation et d'intégration des immigrants et appelle à des actions concertées du MELS, du MESS et du MICC.

En somme, plusieurs ministères et organisations sont appelés à agir dans la formation visant le rehaussement des compétences des adultes ayant un niveau insuffisant de littératie. Les formations sont offertes dans trois champs de mission ministériels, soit l'éducation, l'emploi et la main-d'œuvre de même que l'immigration. L'examen des encadrements relatifs à ces trois sphères a révélé d'imposants dispositifs.

Ainsi, dans chacune de ces sphères, un ministère, auquel sont liées des organisations qui interviennent à divers titres, assume le rôle central de coordination ou de mise en œuvre des formations ou des mesures la favorisant (soutien financier, par exemple). La mission respective des ministères colore le cadre des interventions. À ce titre, la cartographie des responsabilités des acteurs, des dispositifs et des services gouvernementaux visant directement ou indirectement le rehaussement des compétences en littératie démontre que plusieurs acteurs mettent en œuvre leurs propres programmes et mesures dans chacune des situations génériques retenues dans l'analyse du Conseil. Mais devant cette diversité des encadrements pouvant être utilisés à des fins de rehaussement des compétences en littératie, il convient d'assurer la coordination et l'harmonisation des actions posées.

Enfin, le Conseil a jugé utile de présenter les grandes lignes du système suédois d'éducation et de formation des adultes. La Suède présente en effet depuis longtemps un niveau de littératie de masse particulièrement élevé. Si la scolarité initiale des jeunes y contribue assurément, les choix de l'État en ce qui a trait à la formation continue des adultes jouent aussi un rôle à cet égard. Les voies variées de formation des adultes sont soutenues par l'État, notamment l'éducation populaire, fortement enracinée dans les communautés. On note en particulier que la politique d'éducation des adultes est orientée vers le développement humain et soutient la mise en œuvre de cercles d'études, qui abordent des sujets variés, tous légitimes, quels qu'ils soient. La culture de participation civique est forte et elle favorise la fréquentation d'activités qui permettent de maintenir et de développer les compétences en littératie.

Après s'être arrêté à l'examen des dispositifs québécois visant en particulier la formation formelle des adultes, le Conseil se penche maintenant sur les composantes de l'environnement favorisant le rapport à l'écrit des adultes ayant un faible niveau de compétence en littératie.

CHAPITRE 3

UN ENVIRONNEMENT POUVANT FAVORISER LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ADULTES AYANT DE FAIBLES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE

Dans ce chapitre, le Conseil adopte la deuxième perspective choisie, axée sur le rapport à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie. Par cette approche, le Conseil s'intéresse à l'existence ou à la mise en place de conditions qui, dans diverses sphères de la vie, influencent positivement le rapport à l'écrit des adultes faibles lecteurs et favorisent leur appropriation de l'écrit. À cette fin, le Conseil propose la mise en place d'un environnement dont les éléments agissent, entre autres, sur ce rapport et qui prend pour cadre des pratiques de l'écrit s'inscrivant dans la vie quotidienne. Le concept d'environnement employé par l'UNESCO, présenté à la section 1.2.2, sera donc élargi pour porter sur un environnement social favorisant le maintien et le rehaussement des compétences en littératie. Cette approche prendra en considération certaines pratiques de promotion de la lecture de même que des encadrements qui, tout en n'agissant pas directement sur les compétences à l'écrit des adultes peu alphabétisés, peuvent néanmoins agir sur la mobilisation de leurs compétences et, partant, sur le renforcement de celles-ci.

Qu'en est-il de cet environnement favorisant le rapport à l'écrit au Québec ? Au chapitre des encadrements, l'action gouvernementale la plus structurante pour la mise en place délibérée d'un environnement favorisant la mobilisation et le renforcement des compétences en littératie est l'adoption de la Politique de la lecture et du livre du ministère de la Culture et des Communications en 1998 (MCC, 1998b). Sa portée est toutefois limitée en ce qui concerne les adultes, et plus encore s'il s'agit d'adultes faibles lecteurs, comme on le constatera plus loin.

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui aurait pu contenir des éléments porteurs à cet égard, s'est construite notamment en tenant compte des engagements de la CONFINTEA V. Une orientation de cette politique constituait une entrée pour la mise à contribution de l'environnement de l'écrit : « maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes » (MEQ, 2002b, p. 6). Cette orientation, qui vise à ancrer une culture de la formation continue (dans un sens large), fait appel à toute la société une fois la scolarisation initiale terminée pour « valoriser et favoriser la formation continue », pour que tous les adultes s'engagent dans une perspective de formation tout au long de la vie (MEQ, 2002b, p. 13).

Toutefois, dans le plan d'action 2002-2007 accompagnant la Politique, les voies d'intervention visant ce maintien et ce rehaussement du niveau de compétence des adultes sont limitées. Pour l'essentiel, ce plan comporte des actions de formation formelle et non formelle (surtout par le réseau scolaire et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation) et leur promotion, sans présenter de nouvelles avenues. L'importance du rôle du ministère de la Culture et des Communications pour le rayonnement du livre et de la culture y est certes soulignée, mais sans nouvel engagement. Pour l'essentiel, la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue reste donc centrée sur les actions de formation et celles visant à susciter la demande et ne tient pas compte des possibilités offertes par un environnement de l'écrit pouvant agir sur les compétences des adultes faibles lecteurs.

Les travaux menés par le Conseil pour documenter l'environnement québécois de l'écrit à partir d'exemples d'initiatives et de pratiques permettent de constater que celui-ci n'est pas toujours intentionnellement mis en place aux fins de la mobilisation et du renforcement des compétences en littératie des adultes faibles lecteurs. Bien que cet environnement soit relativement riche, il est davantage constitué des initiatives d'une multitude d'agents formant autant d'îlots épars, comme on sera à même de le constater. L'exemple de la Suède, présenté plus tôt, est inspirant à ce chapitre pour créer une culture de l'écrit reposant sur un environnement social favorisant le maintien et le rehaussement des compétences en littératie et saisissant plusieurs occasions pour agir à cette fin.

Dans ce chapitre, le Conseil se limite à la description de l'environnement valorisant le rapport à l'écrit des adultes faibles lecteurs, dans son état actuel, à partir d'exemples. Ce survol permet notamment d'estimer la richesse (ou la pauvreté) de l'environnement québécois et de réfléchir aux voies à proposer pour l'enrichir. On constatera l'absence d'initiatives en provenance des entreprises. Il ne faut pas pour autant en conclure que ces dernières ne mettent pas en place des approches qui contribuent, de façon directe ou indirecte, à la mobilisation des compétences en littératie. Toutefois, la recherche effectuée n'a pas un caractère exhaustif, loin s'en faut, et repose sur les pratiques qui ont été diffusées ou dont le Conseil a pris connaissance. Au demeurant, on peut présumer qu'une fraction seulement des initiatives privées sont diffusées.

3.1 UN ENVIRONNEMENT PARTIELLEMENT BALISÉ

Si l'environnement québécois favorisant un rapport à l'écrit positif chez les adultes faibles lecteurs est relativement peu organisé, il est en partie balisé, ce qui contribue à orienter certaines de ses composantes qui, à leur tour, influencent le rapport à l'écrit des adultes, notamment ceux dont les compétences en littératie sont faibles ou dont le rapport à l'écrit est difficile. Parmi ces balises se trouvent des politiques, dont plusieurs proviennent d'instances gouvernementales, mais pas uniquement[105].

3.1.1 DES POLITIQUES AXÉES SUR LA LECTURE

En 1998, le Québec s'est doté de la Politique de la lecture et du livre. Plusieurs facteurs ont milité en faveur de sa publication. Le Québec redécouvrait notamment, depuis quelques années, que des adultes avaient de faibles compétences en lecture et en écriture. Il constatait également un écart significatif avec le Canada quant aux habitudes de lecture (MCC, 1998a, p. 4). Le gouvernement cherchait aussi à investir le livre et la lecture comme moyen d'affirmation culturelle et identitaire.

Le développement des compétences en littératie, même si l'expression n'y figure pas, constitue la trame de fond de la Politique, puisqu'elle s'appuie de façon implicite sur le concept de société des savoirs et l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie : « La société moderne a fait de l'imagination, de la créativité et de l'exploitation des connaissances les leviers de son développement. Fondée simultanément sur la maîtrise de la langue écrite et parlée, sur la compétence intellectuelle et la formation, la réussite de l'individu, dans une très large mesure, dépend de sa capacité de lire, d'organiser et d'utiliser l'information. L'absence des connaissances de base telles que savoir lire, écrire et compter freine la capacité d'apprendre. Cela est d'autant plus vrai que l'étendue des habiletés nécessaires à l'autonomie et à la vie en société a sensiblement augmenté au cours des dernières années » (MCC, 1998b, p. 1-2).

Le maintien des compétences en littératie est l'un des enjeux soulevés par la Politique, dans laquelle la lecture est proposée comme moyen d'intervention : « C'est par l'habitude de la lecture que l'on peut en conserver la maîtrise. Plus on lit, plus il devient facile de lire et plus on lit pour le plaisir » (MCC, 1998b, p. 3).

La Politique repose sur deux principes : agir selon les différents âges de la vie et maintenir ou développer un réseau de production, de promotion et de diffusion du livre et de l'écrit couvrant le mieux possible le territoire du Québec et répondant à une diversité de besoins. Les objectifs généraux de cette politique sont formulés ainsi :

- « Susciter chez les jeunes, dès la petite enfance, l'éveil à la lecture et le goût de lire.
- Garantir aux non-lecteurs et aux populations en difficulté de lecture l'exercice de leurs droits fondamentaux à l'éducation et à la culture.
- Favoriser le développement et le maintien des habitudes de lecture, particulièrement chez les jeunes et les lecteurs occasionnels.
- Offrir aux lecteurs toute la diversité de la production écrite, notamment la production québécoise, et répondre à leurs besoins grandissants d'information et de connaissances » (MCC, 1998b, p. 7).

L'atteinte de ces objectifs passe par cinq voies d'action. Les deux premières s'adressent aux enfants et aux jeunes, et vise à susciter le goût de la lecture le plus tôt possible et à « faire de l'école un milieu privilégié pour l'accès à la lecture ». Ces deux voies d'action touchent tout de même les adultes, d'une part par l'implantation du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés[106], qui amène la famille entière à participer à des ateliers sur la lecture destinés aux jeunes enfants, et, d'autre part, par l'annonce d'une réflexion sur le renouvellement des pratiques d'alphabétisation et de prévention de l'analphabétisme dans le cadre d'une politique d'éducation des adultes.

105. D'autres organisations (entreprises, organismes communautaires, centres de services sociaux, écoles, centres d'éducation) se dotent également de politiques, explicites ou implicites, qui peuvent avoir des effets sur le maintien ou le renforcement des compétences en littératie. On pense notamment à des orientations relatives à la formation des employés, à la mise en place de ressources ou d'ententes pour favoriser un meilleur accès à des écrits de qualité pour les élèves ou à des lignes directrices quant à l'inclusion d'activités à fort contenu culturel.

106. Ce programme sera présenté plus loin.

La troisième voie constitue aussi une importante contribution à la mise en place d'un environnement où les productions écrites sont à la portée de tous les lecteurs et satisfont leurs besoins et leurs champs d'intérêt. Elle vise à améliorer les services des bibliothèques publiques, le réseautage entre toutes les bibliothèques et la mise en commun de leurs ressources (matérielles et expertises)[107]. Les programmes de soutien du MCC ont également été modifiés pour accroître le nombre d'ouvrages par habitant, inciter les bibliothèques à offrir des services gratuits et élargir les possibilités d'accès aux publications dans des municipalités non desservies ou mal desservies. La création de la Grande Bibliothèque du Québec s'inscrit dans cette voie d'action et vient élargir l'offre de matériel, tout en rendant disponible une expertise pour d'autres bibliothèques québécoises. En somme, cette troisième voie vise à élargir l'offre de services et de matériel écrit des bibliothèques afin d'accroître leur attrait et d'augmenter la proportion de lecteurs au Québec.

La quatrième voie comprend un ensemble de mesures s'adressant davantage à l'industrie du livre et de l'écrit. Ici, deux éléments rejoignent plus directement le thème du présent avis. Premièrement, on annonce une bonification du soutien financier à la production de livres adaptés aux besoins des personnes handicapées. Deuxièmement, une mesure importante pour assurer le maintien et le renforcement des compétences des faibles lecteurs et joindre de nouveaux lecteurs est l'engagement du MCC à soutenir financièrement la production de matériel en langage simple, en tenant notamment compte des besoins des immigrants nouvellement arrivés et des personnes handicapées. En 1998, ces documents étaient produits à petit tirage, principalement par des organismes communautaires d'alphabétisation (MCC, 1998b, p. 56-57).

La dernière voie d'action de la Politique vise à rendre collective et attirante cette expérience individuelle de la lecture qui soulève peu d'intérêt chez certaines personnes. À cette fin, il est proposé dans la Politique de créer des activités d'animation et de sensibilisation, une mesure qui porte fruit, comme on le verra plus loin. On propose également d'intensifier les visites et les conférences d'auteurs dans les écoles primaires et secondaires (avec la collaboration possible des bibliothèques publiques), et d'expérimenter des événements dans les organismes d'alphabétisation. On cherche aussi à élargir la clientèle des bibliothèques publiques en favorisant les activités d'animation littéraire issues des milieux et en cherchant à joindre les clientèles dites «peu mobiles»: «La bibliothèque d'aujourd'hui doit en effet offrir ses services à l'ensemble de la population et non pas à ses seuls usagers traditionnels. Si certains lecteurs ne viennent pas ou ne peuvent venir à la bibliothèque, le livre doit venir au lecteur, ce qui suppose de nouvelles façons de rejoindre la clientèle potentielle. Afin de toucher les 70% de la population qui ne fréquentent pas la bibliothèque régulièrement, et parmi lesquels on compte de nombreux non-lecteurs, les bibliothèques publiques doivent mettre au point des services adaptés à leurs clientèles cibles et offerts sur les lieux mêmes où ils habitent ou travaillent. Ces activités et services devraient se traduire à moyen et long termes par une fréquentation accrue des bibliothèques et une plus grande sensibilisation des citoyens au rôle important qu'elles jouent dans leur communauté» (MCC, 1998b, p. 76-77).

Dans le même ordre d'idées, certains facteurs pouvant nuire à la fréquentation des bibliothèques sont établis, plusieurs ayant un lien avec la pauvreté ou les compétences insuffisantes en littératie: faibles habitudes ou capacités de lecture et faible niveau de scolarité; absence d'une tradition de lecture au sein du milieu social et familial; information inadéquate sur les services offerts; préjugés sur l'ambiance et l'accessibilité des bibliothèques. Pour hausser la fréquentation des bibliothèques, le MCC propose de mettre en place de «nouvelles activités d'animation culturelle et d'action communautaire plus dynamiques et mieux ciblées» (MCC, 1998b, p. 78). L'objectif de cette mesure est double: rapprocher le livre et la lecture du citoyen et favoriser l'intégration sociale des personnes exclues. À cette fin, le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale proposent de financer l'embauche d'animateurs qui pourraient créer des activités autour de la lecture dans les milieux de vie, accompagner individuellement les personnes dans les bibliothèques, créer des liens entre les organisations locales pouvant s'investir dans cette mission, favoriser le maintien ou la création d'un tissu social inclusif (MCC, 1998b, p. 78-80).

Cette voie de la Politique engage aussi le gouvernement à soutenir d'autres moyens de promotion de la lecture: Semaine des bibliothèques, Journée mondiale du livre, couverture médiatique du livre accrue (notamment par Télé-Québec), production de spectacles ou d'événements à saveur littéraire, animation des salons du livre, projet d'associations régionales d'auteurs. Plusieurs programmes de soutien sont nés de cet engagement.

107. À cette fin, le MCC s'engageait à soutenir l'informatisation des bibliothèques et à revoir le mandat des centres régionaux de services aux bibliothèques publiques.

L'Observatoire de la culture et des communications du Québec (OCCQ) a fait paraître en 2010 une analyse de l'évolution de différents indicateurs relatifs aux bibliothèques publiques qui donne un aperçu de certains effets de la Politique de la lecture et du livre en ce qui a trait aux bibliothèques (Allaire, 2010). De façon générale, les résultats de cette étude (voir l'annexe 4) indiquent que, conformément aux engagements de la Politique, l'offre de services s'est accrue depuis 1995, en particulier grâce à l'ouverture de la Grande Bibliothèque du Québec, mais que la demande, qui a crû de façon modeste, n'a pas suivi à la même vitesse (2010, p. 2). Ces résultats indiquent qu'une véritable culture de l'écrit reste à développer au Québec.

D'autres paliers gouvernementaux ont également adopté des politiques de la lecture. Les bibliothèques municipales sont appelées à jouer un rôle de première importance dans le développement d'un environnement favorisant le maintien et le renforcement des compétences en littératie. Les administrations municipales sont interpellées sur ce plan puisque, par le financement de leurs institutions culturelles, elles orientent les actions et les initiatives. Cette action des municipalités peut prendre la forme d'un engagement explicite envers les lecteurs et les faibles lecteurs, notamment par l'adoption d'une politique à cet égard. Par exemple, en 2007, la Municipalité de Saint-Amable, en Montérégie, a adopté une politique de la lecture[108] qui exprime sa volonté d'offrir du soutien aux personnes qui le désirent en ce qui a trait au renforcement de leurs compétences en lecture. Le texte engage la Municipalité à agir de manière à créer, par sa bibliothèque et les activités qui peuvent en émaner, un contexte favorisant la lecture et amenant les non-lecteurs à s'intéresser à l'écrit et à l'apprécier. Saint-Amable reconnaît notamment le caractère essentiel des compétences en lecture et en écriture et s'engage à intervenir, à la hauteur de ses moyens, pour assurer l'accès aux livres et aux autres supports de l'écrit, organiser de l'animation littéraire, sensibiliser la population à l'importance de la lecture, promouvoir la création et la diffusion culturelle et, finalement, encourager la collaboration entre les acteurs locaux dans le développement d'une culture du livre et de la lecture (Municipalité de Saint-Amable, 2007).

Par ailleurs, en mars 2005, la Ville de Longueuil a adopté une charte de ville-lecture, une forme de politique de la lecture et du livre relativement populaire en France (Foucambert, 1989), dans laquelle elle s'engage, surtout par le moyen de ses bibliothèques, à «reconnaître que la compétence de lecture et d'écriture est un enjeu social, économique et culturel» (Ville de Longueuil, 2013).

3.1.2 D'AUTRES BALISES INFLUENÇANT L'ENVIRONNEMENT SOCIAL DE L'ÉCRIT

La politique et le plan d'action en matière de lutte contre la pauvreté

Au début des années 2000, le gouvernement a été amené à élaborer divers outils pour lutter contre la pauvreté, dont une politique présentée en 2002. Celle-ci reconnaît d'entrée de jeu l'importance des compétences de base[109] dans la réduction des inégalités. Elle mentionne également que l'école n'est pas le seul acteur dans le développement des compétences et du potentiel des individus au cours de leur vie : la famille, les services à la petite enfance, les activités parascolaires et communautaires, les sports et les loisirs de même que l'emploi sont désignés comme des lieux de développement de compétences et de socialisation (MESS, 2002, p. 23). Ces lieux seraient propices au contact avec la culture, à l'accès aux technologies de l'information et de la communication ainsi qu'à la formation, peu importe sa nature. Sans y faire référence explicitement, cette partie de la politique comporte plusieurs éléments se rapportant notamment à un environnement riche du point de vue de la littératie.

Les trois axes d'intervention proposés dans la première orientation visent à : 1) soutenir la famille pour créer des conditions favorisant le développement du plein potentiel des personnes qui la composent, adultes et enfants ; 2) soutenir les jeunes, notamment dans une perspective préventive ou curative ; 3) faciliter l'acquisition de compétences chez certains «groupes plus vulnérables»[110].

---

108. http://www.st-amable.qc.ca/politique-de-la-lecture (réf. du 17 juin 2013).
Le document est fortement inspiré de la Politique de la lecture et du livre.

109. La politique définit les compétences de base en ces termes : «Dans le contexte de la société du savoir, de la mondialisation, de l'évolution des technologies et des situations sociales et professionnelles plus complexes, la formation de base comprend : la compréhension et l'utilisation de l'information écrite dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans la collectivité, la communication efficace avec ses pairs et la collectivité, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, tant en formation que dans ses loisirs et ses démarches de différents types, et les connaissances requises par l'exercice de tous ses rôles de citoyenne et de citoyen» (MESS, 2002, p. 23).

110. Ce dernier axe d'intervention renvoie explicitement à la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

Plusieurs mesures proposées par les deux plans d'action rattachés à cette politique de lutte contre la pauvreté (2004-2010 et 2010-2015) prennent la forme d'un soutien financier offert aux personnes démunies. D'autres, relevant du MELS, ont pour cible les jeunes, dans une perspective de persévérance scolaire. Somme toute, la reconnaissance de l'importance des compétences de base dans la lutte contre les inégalités n'est pas traduite dans l'action gouvernementale relative à la lutte contre la pauvreté. De plus, on décèle peu de mesures qui participent à l'instauration d'un environnement favorisant directement le maintien des compétences en littératie.

Le plan d'action 2004-2010 comprend néanmoins certaines mesures qui peuvent contribuer au rehaussement des compétences en littératie des adultes. Par exemple, une mesure visant les 16 à 24 ans qui éprouvent des difficultés scolaires présente une approche concertée de plusieurs partenaires de manière à favoriser la persévérance ou le raccrochage des jeunes en vue de l'obtention d'un diplôme (MESS, 2004, p. 63)[111]. S'il n'est pas nécessairement au centre de cette approche, le rehaussement des compétences en littératie par la formation formelle ou non formelle fait toutefois partie de ses objectifs. On doit cependant noter que ce programme n'a pas été reconduit.

Par ailleurs, les deux plans d'action comprennent des mesures visant à soutenir l'action locale en faveur de la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Ce type d'initiatives, qui appelle à la concertation des acteurs à différents égards, constitue une approche de développement social qui peut contribuer à instaurer des éléments d'un environnement favorisant les pratiques de l'écrit. Lorsque des compétences lacunaires sont diagnostiquées dans la population visée, les voies empruntées par les communautés locales ou régionales pour lutter contre la pauvreté peuvent inclure le rehaussement des compétences en littératie ou contribuer à enrichir l'environnement social de l'écrit dans une perspective de développement.

La Politique culturelle du Québec

En 1992, le gouvernement a rendu publique la Politique culturelle du Québec (MAC, 1992). Si le contexte dans lequel elle a été élaborée a changé depuis, il n'en demeure pas moins qu'on soulignait déjà à cette époque les enjeux posés à l'économie et aux sociétés par la mondialisation, notamment en ce qui a trait à l'identité culturelle et à la langue[112] (MAC, 1992, p. 6-7, 27). La Politique énonçait également le principe de « l'importance de la culture pour tous », qui fait de celle-ci un bien essentiel à la population québécoise, au même titre que le sont les dimensions sociales et économiques. Ce principe demeure la trame de fond de plusieurs actions du ministère de la Culture et des Communications, qui finance divers festivals, expositions, événements de diffusion culturelle et autres manifestations artistiques qui contribuent, à leur manière, à l'environnement favorisant le maintien des compétences en littératie.

La principale orientation de la Politique liée explicitement à la littératie porte sur la valorisation de la langue française. Ce premier chapitre de la Politique souligne d'entrée de jeu que « la connaissance du français est la clé de compréhension des œuvres » (MAC, 1992, p. 25)[113]. On y mentionne l'importance de favoriser l'essor d'une langue française de qualité dans l'ensemble de la société (MAC, 1992, p. 27). La diffusion culturelle est également ciblée par le moyen d'ententes de développement culturel avec les municipalités, notamment par leurs bibliothèques, celles-ci étant considérées comme les acteurs les mieux à même de comprendre les besoins et les attentes de leur population et d'y répondre (MAC, 1992, p. 131).

D'autres éléments de la Politique peuvent également contribuer à l'essor d'un environnement favorisant un rapport à l'écrit positif, bien que de façon plus périphérique. Plus de vingt années plus tard, la Politique sert toujours de cadre général aux actions du ministère de la Culture et des Communications.

111. Cette mesure renvoie à celle proposée dans le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002b, p. 12).

112. La Politique présente le constat suivant : la mondialisation, le développement des technologies de l'information et de la communication et d'autres phénomènes connexes « accroissent la demande de compétences linguistiques dans presque tous les milieux de travail ».

113. À l'inverse, on pourrait avancer que l'expérimentation des œuvres favorise aussi l'entrée dans l'univers de l'écrit.

Des programmes gouvernementaux

Les programmes gouvernementaux, qui découlent parfois des encadrements présentés précédemment[114], peuvent constituer des balises permettant de mettre en œuvre, à l'échelle régionale ou locale, des initiatives et des pratiques contribuant à un environnement social agissant sur le rapport à l'écrit des faibles lecteurs. Ils viennent concrétiser des orientations de façon directe ou indirecte, selon que le programme prenne la forme d'une action gouvernementale ou ministérielle ou d'un programme de soutien aux activités d'un organisme tiers pouvant mieux assumer une mission. Sur ce dernier aspect, on constate que la plupart des ministères et organismes dont la mission comporte des aspects relatifs à la littératie proposent des programmes de soutien à la mission pour les organismes d'action communautaire autonome de leurs champs d'action respectifs[115].

Un survol de différents programmes gouvernementaux permet de constater qu'aucun ne vise explicitement l'instauration d'un environnement favorisant la mobilisation et le renforcement des compétences en littératie chez les adultes faibles lecteurs. Néanmoins, outre les nombreuses possibilités de formation proprement dite visant l'acquisition et le développement des compétences en littératie, soutenues par les acteurs gouvernementaux déjà nommés (MELS, MICC, MESS), il existe des programmes publics qui peuvent se traduire par la mise en place de conditions propices au maintien et au renforcement des compétences en littératie de façon plus informelle. Le ministère de la Culture et des Communications, par exemple, est un acteur important dans la promotion et le soutien d'activités à caractère culturel, dont des activités littéraires et culturelles.

Le Programme de promotion du français lors d'activités culturelles, géré par le Secrétariat à la politique linguistique, constitue un autre exemple (2012). Il soutient financièrement des événements culturels qui permettent, au moins en partie, de valoriser la langue française sous différentes formes. La teneur des événements est variée : musique, chanson, littérature, conte, poésie, notamment. Ces activités favorisent l'animation de l'écrit par des rencontres artistiques à l'intention d'un large public. Le Programme a notamment contribué à la semaine *Lire ensemble 2013*, qui visait à sensibiliser les enfants du quartier Hochelaga-Maisonneuve et, par voie de conséquence, leurs parents à l'importance de la lecture (programme d'animation à domicile, dans des ruelles, des épiceries, des brasseries, etc.).

S'il participe directement au rehaussement des compétences par les différents programmes de formation formelle qu'il offre par l'intermédiaire du réseau scolaire et du PACTE, le MELS contribue également à l'environnement favorisant le maintien et le renforcement des compétences en littératie en soutenant financièrement des organisations qui font la promotion ou offrent des activités de loisirs, par son programme d'assistance financière aux organismes nationaux de loisir. Ce dernier s'inscrit dans les programmes de soutien à la mission. Les champs d'intervention reconnus par le MELS comportent plusieurs éléments qui peuvent contribuer au développement de la littératie chez de faibles lecteurs : « 3.3) le soutien à la vie associative et démocratique afin de favoriser la prise en charge du loisir par les personnes et leurs associations ; [...] 3.5) le développement, la reconnaissance et la valorisation des ressources humaines, y compris des bénévoles ; 3.6) la formation et l'éducation populaire auprès de leurs membres et de la population ; 3.7) l'information et la promotion auprès de leurs membres et de la population ; 3.8) l'expérimentation, l'innovation et la recherche dans les domaines de leur compétence ; 3.9) l'accessibilité au champ d'activité de l'organisme, entre autres, pour les clientèles plus démunies [...] » (MELS, 2011b, p. 5).

Dans un autre ordre d'idées, le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (2002) comportait une mesure visant à assurer le rehaussement des compétences en lecture des adultes dans une perspective informelle, en soutenant les « productions en écriture simple, à l'intention des adultes faibles en lecture » (MEQ, 2002b, p. 11). Le principe de simplification des écrits, qui sera présenté plus loin, permet de développer un sentiment de compétence chez les adultes, quel qu'en soit le niveau.

114. À l'inverse, des programmes préexistants peuvent parfois inspirer l'orientation de politiques.

115. Par exemple, on pourrait associer au champ de la littératie les programmes suivants : le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (MELS) ; le Programme de reconnaissance et de soutien des organismes communautaires autonomes (MICC) ; le Programme de soutien aux organismes communautaires (MSSS) ; le Programme de soutien aux médias communautaires (ancien ministère des Communications, de la Culture et de la Condition féminine – MCCCF) ; le Programme de soutien à l'action communautaire auprès des familles (MF), etc. Plusieurs des organismes ainsi soutenus offrent des activités ou des services qui peuvent avoir une influence sur les compétences en littératie, de façon non formelle ou informelle.

Par ailleurs, des programmes de la Société d'habitation du Québec (SHQ)[116] contribuent à créer un contexte favorable à des pratiques de littératie diverses. L'un d'eux, le programme AccèsLogis, comporte trois volets s'adressant à des groupes de personnes ayant des caractéristiques sociales différentes : familles, aînés en légère perte d'autonomie et personnes ayant des besoins d'insertion sociale. Selon les volets, les projets de construction peuvent prévoir des services de soutien diversifiés qui sont propres à chaque projet. Les logements communautaires et abordables favorisent la mixité sociale et la participation démocratique à la gestion de l'immeuble, et peuvent constituer un cadre intéressant pour d'autres interventions, notamment en alphabétisation ou en francisation.

Toujours du côté de la SHQ, le Programme d'aide à l'initiative communautaire et sociale en HLM soutient la réalisation de projets favorisant, comme moyen de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, la prise en charge du milieu de vie et l'instauration d'activités sociales, culturelles ou éducatives qui permettent le rapprochement des locataires et l'instauration d'un contexte stimulant pour les personnes et les familles. Parmi les objectifs du Programme, on cherche à « miser sur le soutien aux parents (entraide, information, formation, répit) [et à] avoir un impact direct sur l'amélioration des conditions de vie familiale en HLM » (SHQ et MICC, 2010, p. 4).

Certains projets issus de ce programme sont directement liés au maintien et au renforcement des compétences en littératie : petites bibliothèques, ateliers de lecture pour les jeunes, aide aux devoirs offerte par des adultes, petits déjeuners éducatifs, formations ou conférences sur la santé, création d'un journal communautaire, heure du conte, théâtre sur les relations interethniques, formation sur les TIC pour les aînés, autant de possibilités qui peuvent contribuer à la mobilisation des compétences en littératie (SHQ et MICC, 2010, p. 12).

Pour sa part, l'ancien ministère de la Famille et des Aînés (MFA) a instauré quelques programmes ciblant plus précisément les personnes âgées, dont le programme de soutien à la démarche Municipalité amie des aînés (MADA). Ce programme permet à des municipalités du Québec d'amorcer une « démarche qui permet d'adapter les politiques, les services et les structures municipaux, de favoriser la participation des personnes aînées ainsi que la concertation et la mobilisation de toute la communauté en vue de mieux adapter les milieux de vie aux besoins des aînés » (MFA, 2010, p. 5). Les activités qui peuvent s'inscrire dans une telle démarche sont pour ainsi dire illimitées. En ce qui a trait à la littératie, on constate que plusieurs municipalités mettent en œuvre des stratégies de centralisation de l'information, concluent des ententes avec les bibliothèques et proposent des loisirs de nature à solliciter les compétences des aînés.

Le MFA soutenait également un certain nombre de carrefours d'information pour aînés dont la mission est de vulgariser et de diffuser l'information sur les services gouvernementaux, mais surtout de s'assurer que les personnes ont trouvé et compris l'information recherchée (MFA, 2012). Plus d'une vingtaine d'organismes communautaires locaux offrent ainsi des outils et des services aux aînés : ligne téléphonique, guichet, activités ponctuelles de diffusion, formations.

116. La plupart des programmes de la SHQ concerne toutefois la construction ou la rénovation de logements communautaires et abordables.

Des politiques diverses à l'échelle locale

Par leur soutien au développement de politiques locales et régionales ou de mise en œuvre de ces politiques, plusieurs ministères contribuent à baliser l'environnement social de l'écrit. Le ministère de la Famille, par exemple, offre un soutien technique ou financier au développement des politiques familiales[117]. Ainsi, sous l'impulsion de ce ministère, plusieurs municipalités ont développé une telle politique, dont certains éléments contribuent à la mise en place d'un environnement favorisant la mobilisation des compétences en littératie et leur renforcement. Par exemple, la Ville de Trois-Pistoles a relevé certains problèmes relatifs à un faible degré d'alphabétisme ou de scolarisation, notamment en ce qui a trait à l'emploi et à l'exercice du rôle parental. La politique qu'elle a adoptée fait état de services d'alphabétisation et d'éducation des adultes qui existent déjà. On s'y engage à aller plus loin, en particulier en ce qui concerne les compétences des parents : « Des mesures sont à mettre en place afin de rassurer les parents et les aider à remplir leur rôle de "supports à l'enseignement", ces mesures pouvant prendre la forme de conférences bien ciblées en la matière, d'une banque de ressources compétentes ou de tout autre outil pouvant constituer un "aidant" à ce chapitre » (Ville de Trois-Pistoles, 2004, p. 15).

La politique familiale de Trois-Rivières, quant à elle, comporte plusieurs orientations de nature à créer un environnement propice à la mobilisation et au renforcement des compétences en littératie, notamment en ce qui concerne l'autonomie et le développement de la famille, ainsi que l'accès à l'information. Parmi les actions ciblées dans l'orientation relative au développement des familles, on propose de maintenir et d'améliorer les pratiques culturelles en place afin « d'informer, éduquer et rendre accessibles les arts et la culture aux citoyens, dont les familles, vivant de l'exclusion culturelle » (Ville de Trois-Rivières, 2004). D'autres éléments contribuant à un environnement enrichissant sur le plan des pratiques de littératie sont mentionnés : ateliers d'éveil à la lecture et à l'écriture, collaboration avec des organismes communautaires, diffusion de l'information sur les activités et services locaux, offre d'activités culturelles adaptées aux différents groupes d'âge, développement des collections des bibliothèques, soutien à la formation des bénévoles.

En outre, l'ancien ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine a conclu des ententes de développement afin d'aider la mise en œuvre de politiques culturelles dans les municipalités. En 2010, on comptait environ 150 villes, municipalités régionales de comté (MRC) et municipalités qui s'étaient dotées de politiques culturelles[118]. Leur contenu est variable, mais certaines traduisent un engagement qui favorise le développement et le maintien des compétences en littératie par l'intermédiaire d'une offre renouvelée ou améliorée de produits culturels variés. L'accessibilité, autant financière que sociale, fait partie des questions abordées par certaines (Ville de Rivière-du-Loup, 1996 ; Ville de Roberval, 2005). En règle générale, les politiques couvrent une multitude de secteurs d'activité artistique et culturelle pour lesquels elles proposent des objectifs de développement, d'accessibilité et d'enrichissement. Selon les politiques, la culture y est décrite comme un aspect du développement économique, touristique, éducatif, social et communautaire. Certaines soulèvent le caractère inclusif potentiel des activités culturelles. D'autres font également du développement des habiletés en lecture une orientation (Ville de Percé, 2009, p. 19). En résumé, les politiques culturelles constituent autant de voies représentant, à l'échelle locale, une assise potentielle au maintien et au rehaussement des compétences en littératie.

117. Il n'existe pas de politique familiale explicite au Québec. Elle s'exprime toutefois de manière implicite par les orientations des programmes et mesures en faveur des familles. Le ministère de la Famille définit d'ailleurs la politique familiale du Québec comme « l'ensemble des mesures et des interventions publiques, gouvernementales ou municipales, destinées aux familles ». http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/Pages/index.aspx, consulté le 12 novembre 2011.

118. http://www.mccct.gouv.qc.ca/index.php?id=1758, consulté le 15 novembre 2011.

3.2 DES INITIATIVES RELATIVES À LA LECTURE QUI PEUVENT MODIFIER LE RAPPORT À L'ÉCRIT

LES PUBLICATIONS RÉGIONALES ET LOCALES

Les publications régionales et locales peuvent être de nature à créer l'intérêt pour des pratiques de lecture chez une large part de la population, l'information consignée touchant souvent le milieu de vie de façon directe. Comme on l'a mentionné précédemment, l'UNESCO souligne l'importance de ce type de publications pour la mobilisation et la rétention des acquis en alphabétisme (UNESCO, 1997, p. 32). Les journaux (hebdomadaires, mensuels, ponctuels), les dépliants, les livres d'histoire locale et les généalogies, entre autres, contribuent directement à la mobilisation des compétences en littératie des individus.

Les journaux, en particulier, permettent de consolider le tissu social et la connaissance du milieu et de diffuser de l'information à propos d'autres activités ou services favorisant également le maintien et le renforcement des compétences. La Politique familiale et culturelle de Trois-Pistoles, par exemple, reconnaît l'importance de sa publication mensuelle pour tenir sa population informée et développer son sentiment d'appartenance, une façon de reconnaître l'importance des pratiques de l'écrit enracinées à l'échelle locale pour conserver un milieu culturel et social stimulant : « Trois-Pistoles prend aussi conscience que les familles éprouvent le besoin d'être bien informées. Desservi par des médias tant écrits qu'électroniques n'ayant pas de port d'attache à Trois-Pistoles même, le milieu vit une problématique de l'information qui l'empêche de s'identifier à ses propres activités, à sa propre culture, à ses propres réalités tant sociales que familiales, politiques, religieuses, communautaires et autres. [...] L'accessibilité à une information complète issue du milieu et alimentée par le milieu qui, de surplus, ne pourrait être que propice au maintien de liens bénéfiques avec les milieux environnants, est perçue comme une préoccupation partagée par l'ensemble de la communauté » (Ville de Trois-Pistoles, 2004).

DES INITIATIVES DE VULGARISATION ET DE CENTRALISATION DE L'INFORMATION

Il existe aussi plusieurs initiatives de vulgarisation et de centralisation de l'information, notamment sur des services sociaux, communautaires et éducatifs. Certaines s'adressent à des groupes sociaux précis, comme on l'a vu avec le programme de soutien aux carrefours d'information pour aînés.

Dans le cadre de ses initiatives relatives à la démarche MADA, la Ville de Rivière-du-Loup publie un bulletin saisonnier s'adressant particulièrement aux aînés afin de les informer des services et activités qui s'adressent à eux. Rivière-du-Loup prévoit également se doter d'un service d'information et d'accompagnement à leur intention (Ville de Rivière-du-Loup, 2009 ?, p. 2).

Dans un autre registre, les lignes téléphoniques à couverture nationale Info-Apprendre et Info-Alpha constituent des ressources spécialisées dans la référence relative à des services de formation (formels, non formels et informels). La ligne Info-Apprendre a été conçue dans la foulée du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Ce service téléphonique d'aide et de référence s'adresse à tous les adultes qui désirent des renseignements sur les possibilités de formation, au secondaire et à l'enseignement supérieur tout comme dans les organismes communautaires. Mise en place en 2002-2003, son lancement grand public n'a toutefois eu lieu qu'en septembre 2005 (Fondation pour l'alphabétisation, 2006, p. 13). Initiative de la Fondation pour l'alphabétisation dès 1990, mais soutenue financièrement par le MELS, la ligne Info-Alpha consiste, quant à elle, en un service d'aide et de référence en alphabétisation.

À l'échelle régionale, le service 211, qui couvre la Capitale-Nationale et la Chaudière-Appalaches, offre un service de référence et de vulgarisation de l'information sur les services gouvernementaux, sociaux et communautaires offerts à la population en général. Ce service est offert en ligne ou par téléphone. L'objectif premier de ce service est de fournir de l'aide technique à des personnes qui peuvent avoir ou non de faibles compétences en littératie. Il peut également contribuer au maintien de ces compétences par l'accompagnement dans la démarche de recherche et en proposant des ressources ou des documents écrits dans un langage clair, ce qui contribue également au développement d'un sentiment de compétence qui peut agir sur le rapport à l'écrit.

LES COMMUNICATIONS ÉCRITES EN LANGAGE SIMPLE ET CLAIR

Les communications écrites en langage simple et clair contribuent aussi au maintien tout comme au renforcement des compétences en littératie. Pour fonctionner au quotidien, les pratiques de lecture et d'écriture s'avèrent inévitables. Étant donné les résultats des enquêtes internationales sur les compétences en littératie, on doit considérer que, pour plusieurs milliers d'adultes, la lecture de documents provenant des différents paliers gouvernementaux, des institutions financières, des directions de ressources humaines des entreprises dans lesquelles ils travaillent, des instances policières ou juridiques et d'autres organisations requiert un niveau de compétence trop élevé.

Si l'une des stratégies visant à favoriser la participation de ces personnes est le rehaussement de leurs compétences, une autre est d'amener les organisations à produire des communications écrites plus accessibles, qui peuvent être comprises par tous. Le principe de production d'écrits en langage simple et clair – ou encore de clarification des textes, pour reprendre l'expression de Clerc (2007) – ne commande pas « d'adopter un style puéril ou simpliste, ou encore d'aller à l'encontre des règles de la langue. Il s'agit plutôt d'énoncer un message de telle manière que la personne à qui il s'adresse ait de la facilité à lire, à comprendre et à utiliser l'information » (Samson, 2007).

De fait, les deux stratégies – rehaussement des compétences et simplification des documents – doivent aller de pair, puisqu'elles se renforcent mutuellement. Ainsi, « [en] adaptant les textes ou les documents aux différents niveaux de littératie des lecteurs (réécriture des documents pour que le niveau de compétence exigé soit diminué ; ex. : transformer un texte de niveau 5 en un texte de niveau 2, non seulement on mobilise les compétences des adultes faiblement alphabétisés, mais encore on assure le maintien de ces compétences en favorisant une participation citoyenne active. Il faut ajouter que cela s'applique aussi aux lecteurs plus alphabétisés : n'est-on pas tous de faibles lecteurs devant un texte complexe, mal écrit et dont le sujet ne nous est pas familier ? » (Clerc, 2007, p. 2).

Au Québec, des efforts ont été faits à cette fin. Certaines organisations adaptent en effet leurs documents et leurs pratiques communicationnelles afin d'assurer la transmission de l'information qu'elles souhaitent communiquer. Le gouvernement du Québec a amorcé un mouvement en ce sens en 2000[119], avec l'adoption de la Loi sur l'administration publique, qui avait pour objectif l'amélioration de la qualité des services offerts à la population. Pour réaliser cet engagement, le « conseil des ministres a demandé aux ministères et aux organismes de se doter de plans d'amélioration des services en portant une attention particulière aux services téléphoniques, à l'utilisation d'un langage clair, simple et concis dans leurs relations avec les citoyens et les entreprises [...] » (MRCI, 2002, p. 6).

Pour assurer une cohérence dans les interventions des différentes organisations, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration d'alors (MRCI) a eu la responsabilité de la préparation et du suivi du Plan d'action gouvernemental d'amélioration des services aux citoyens (2002-2003), qui établissait aussi l'importance de « promouvoir l'utilisation d'un langage clair, simple et concis dans les relations avec les citoyens » (Groupe Rédiger, 2002, p. 8). Le Ministère a également reçu le mandat de créer, en collaboration avec l'Office québécois de la langue française, une banque normalisée de termes employés dans la prestation de services. Plus encore, le Ministère a agi comme maître d'œuvre dans la production d'ouvrages de référence présentant un langage administratif simplifié[120].

119. Certains organismes gouvernementaux et paragouvernementaux, constatant les difficultés émanant d'une documentation rédigée dans un langage trop complexe, avaient déjà entrepris des démarches de clarification de leurs communications au cours des années 90, notamment la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) et la Régie des rentes du Québec (RRQ).

120. Ce dernier mandat a été réalisé en grande partie par le groupe de recherche Rédiger, qui est rattaché au Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières (CIRAL) de l'Université Laval. Ce groupe a produit plusieurs analyses et des outils de communication du gouvernement (lettres, formulaires, fiches d'information publiques, publications diverses, etc.), et a émis des recommandations afin de clarifier ces moyens de communication. En plus de ces analyses et à l'invitation du MRCI, le groupe de recherche Rédiger a publié un ouvrage de référence portant sur la clarification et la simplification des communications gouvernementales. Ce document devait être le complément du guide de rédaction *Le français au bureau*, produit par l'OQLF.

Depuis, plusieurs organisations gouvernementales ou paragouvernementales s'efforcent de produire des communications et des documents clarifiés. Par exemple, le MESS, dans sa déclaration de services aux citoyennes et aux citoyens, s'engage à utiliser un langage clair dans ses communications verbales et écrites (MESS, 2008). De même, Revenu Québec a pris l'engagement d'offrir des communications orales claires et de produire une documentation simple (Revenu Québec, 2013).

L'intention de Québec demeure actuelle puisque le *Document de soutien à la production du Rapport annuel de gestion 2012-2013* rappelle qu'un rapport annuel de gestion devrait comprendre de l'information sur les actions entreprises et les résultats obtenus à des fins d'allégement administratif, notamment en matière de clarification des écrits (SCT, 2010a). Pour sa part, le Conseil constate qu'il n'existe pas d'indicateurs permettant de connaître dans quelle mesure l'implantation du principe de rédaction en langage simple et clair dans les communications du gouvernement est achevée après plus de dix ans de travail[121].

D'autres organisations ont également pris conscience de la fracture importante causée par les faibles compétences en littératie. C'est notamment le cas du Barreau du Québec, qui a constaté les nombreux écueils relatifs à la communication que peuvent connaître les personnes ayant de faibles compétences en cette matière ou les personnes non initiées au langage juridique utilisé par les avocats, les juges et les acteurs de l'univers du droit. Le Barreau a ainsi formé le Comité du langage clair, qui est à l'origine d'un ouvrage de référence gratuit en matière de clarification et de simplification s'adressant aux avocats, *Le langage clair : un outil indispensable à l'avocat* (Barreau du Québec, 2010). Le site Internet du Barreau en fait la promotion. En plus de ces efforts de sensibilisation des avocats, le Barreau a produit des capsules vidéo intitulées *Langage clair en droit* qui expliquent la signification de termes techniques complexes et qui proposent des façons de simplifier ou de clarifier les productions écrites en remplaçant ces termes.

À une autre échelle, un organisme d'action communautaire autonome en alphabétisation, consulté par le Conseil pour la préparation de cet avis, a conduit un projet touchant la simplification des messages et des consignes des systèmes téléphoniques de fournisseurs de services, dont plusieurs de services publics de l'État. La mauvaise expérience d'une participante, incapable de saisir le message laissé dans sa boîte vocale, en raison du caractère technique des consignes à suivre, est à l'origine du projet. D'autres adultes du groupe avaient vécu des expériences similaires. L'objectif du projet conduit par l'organisme avec les participantes et les participants était de sensibiliser les fournisseurs à l'importance de la simplification des messages. Bien que les résultats aient été mitigés, si l'on considère le peu de fournisseurs intéressés à agir pour modifier la teneur de leurs communications, le projet met en relief un champ à investir pour favoriser le développement d'un sentiment de compétence chez les adultes faibles lecteurs.

L'ACTION DES BIBLIOTHÈQUES

Si les bibliothèques publiques du Québec sont des éléments essentiels dans la constitution de l'environnement favorisant la mobilisation des compétences en littératie et leur maintien, elles contribuent également à leur renforcement par les diverses activités qui s'ajoutent à leur mission première, celle de rendre disponible un éventail diversifié de matériel écrit ou autre (films, musique, œuvres d'art) pour l'ensemble des Québécoises et des Québécois.

En plus du prêt de matériel, elles offrent ainsi plusieurs activités visant le développement des compétences en lecture sous le couvert du plaisir de lire. L'animation autour du livre prend des formes multiples : heure du conte pour les enfants et leurs parents, éveil à lecture pour les jeunes enfants, programme *Une naissance, un livre*, théâtre, conférences, formations, ateliers de lecture et d'écriture, débats notamment.

121. De fait, les indicateurs retenus pour évaluer la réalisation des engagements des déclarations de service excluent la clarté et la simplicité des outils de communication. De plus, la communication dans une langue simple et claire de même que l'utilisation des ouvrages de référence exigeraient « la formation de ceux qui communiquent à l'écrit avec les citoyens » (Clerc, 2007, p. 3).

Depuis 1966, le bibliobus de Montréal[122] cherche à régler des problèmes d'accessibilité aux bibliothèques dans certaines zones. Une remorque aménagée en bibliothèque est ainsi installée à différents endroits de la ville, à proximité des écoles et selon un horaire prédéterminé, et offre une partie des 40 000 documents de divers formats qui forment sa collection propre. Les quartiers visités sont ciblés notamment pour leur caractère multiethnique ou parce qu'ils abritent une plus grande proportion de familles défavorisées[123]. Les emprunts peuvent y être faits autant par des adultes que des enfants.

Dans le même ordre d'idées, en 2011, la Ville de Trois-Pistoles a commencé l'implantation d'un service de prêt de livres directement dans les résidences pour personnes âgées. La bibliothèque mobile propose une rotation de livres entre les différentes résidences toutes les trois semaines, ce qui permet de renouveler les collections offertes aux lecteurs (Ville de Trois-Pistoles, 2011).

Du côté de la Grande Bibliothèque du Québec, les activités qui s'ajoutent à l'emprunt de documents sont aussi nombreuses et variées. Certaines retiennent l'attention puisqu'elles s'adressent plus précisément aux nouveaux arrivants dont les compétences en français sont insuffisantes. Ainsi, on offre une collection de documents multilingues, un laboratoire de langues permettant de parfaire sa connaissance du français, une collection de documents pour les nouveaux arrivants (information sur les services gouvernementaux, la société québécoise et d'autres aspects sociaux et économiques) et des ateliers sur la vie dans la métropole et les autres régions du Québec. Par ailleurs, la Grande Bibliothèque du Québec offre aussi à tous des services relatifs à l'emploi par son centre emploi-carrière.

À Montréal, quatorze bibliothèques offrent la Collection pour tous, qui contient près d'une centaine de livres faciles à lire, imagés et écrits en gros caractères qui s'adressent à de faibles lecteurs. Cette collection est spécialement conçue pour être utilisée par les organismes d'alphabétisation et de francisation. Des ententes de service permettent le prêt de livres sur une période prolongée pour tenir compte du rythme des faibles lecteurs.

Les bibliothèques de Québec offrent, quant à elles, des activités variées dans leurs différentes succursales, notamment des cercles littéraires, des clubs de lecture ou des conférences, autant d'initiatives qui visent la mise en commun des impressions à propos d'un ouvrage ou d'ouvrages sur un thème prédéterminé, la compréhension du contexte de leur création et l'animation de discussions autour des thèmes de ces ouvrages. Ces activités s'adressent à tous, mais il est probable qu'elles attirent principalement des personnes ayant de bonnes compétences en lecture. Toutefois, notamment pendant l'été, par l'entremise des tentes de lecture, on diversifie les lieux de déroulement des activités (près de centres communautaires, de piscines, etc.) pour joindre des personnes, enfants et adultes, qui fréquentent moins les bibliothèques. Ces tentes de lecture offrent également des formations régulières, dans le cadre du programme national *Lire et faire lire*[124], afin d'outiller les adultes de 50 ans ou plus pour qu'ils deviennent bénévoles-lecteurs dans une école de leur quartier.

Toujours à Québec, le projet *Bibliothèques, terre d'accueil* s'adresse aux personnes immigrantes nouvellement arrivées, qui sont invitées à fréquenter les bibliothèques du quartier Limoilou, ce qui favorise leur intégration à leur nouvelle communauté. Des documents traitant de la vie au Québec et une nouvelle collection de livres s'adressant aux personnes suivant des activités de francisation sont proposés. Les bibliothèques offrent également des activités spécialement destinées aux immigrants nouvellement arrivés[125]. Elles proposent aussi des abonnements communautaires gratuits à divers organismes, dont les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation[126].

122. La Ville de Québec a également utilisé un bibliobus entre 1979 et 1986 (Lebel, 1998, p. 14).

123. Les arrondissements visités sont les suivants : Ahuntsic-Cartierville ; Mercier–Hochelaga-Maisonneuve ; Rosemont–La Petite Patrie ; Saint-Laurent ; Villeray–Saint-Michel–Parc-Extension. http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=4276,55641358&_dad=portal&_schema=PORTAL, consulté le 30 mai 2013.

124. Ce programme a été mis en œuvre à l'instigation de la Confédération des organismes familiaux du Québec et d'une multitude d'autres partenaires. http://litetfaireelire.qc.ca/qui-sommes-nous, consulté le 30 mai 2013.

125. http://www.bibliothequesdequebec.qc.ca/bibliothequesdequebec/biblio/salle_de_presse/pdf/Comm_Bibliothequesterreaccueil_A2012.pdf, consulté le 30 mai 2013.

126. http://www.bibliothequesdequebec.qc.ca/bibliothequesdequebec/biblio/abonnement_reglements.php?entete=3&abonnement=4, consulté le 30 mai 2013.

Comme le souligne l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), les bibliothèques seront amenées à jouer un rôle de plus en plus important dans un modèle de société fondé sur les savoirs et la connaissance. Toutefois, devant la montée du transit et du stockage de l'information par des moyens virtuels et électroniques, l'ICEA invite les bibliothèques « à revoir leur approche en matière d'accessibilité aux connaissances en s'appuyant sur ce qui les différencie du Web: l'accompagnement de l'individu et la dimension communautaire se dégageant de leur présence dans une collectivité. [...] Selon la [Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec], les bibliothèques ne se limitent plus à guider leurs abonnés dans la recherche de livres, elles les accompagnent dans le perfectionnement de leurs compétences. Elles deviennent aussi un acteur important dans l'insertion des communautés locales dans la société du savoir. » (Baril, 2009, p. 12). Le Conseil considère que leur travail auprès des faibles lecteurs est à promouvoir et à développer davantage. Leur participation soutenue à un environnement social enrichi de l'écrit est en effet essentielle.

L'ACTION D'ÉCOLES ET DE CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

Dans le réseau des commissions scolaires, on note que des écoles et des centres d'éducation des adultes, par le moyen de leur projet éducatif, de leur projet pédagogique particulier, de leur plan de réussite ou de leur convention de gestion et de réussite, se sont également engagés à rendre meilleur le rapport à l'écrit de leurs élèves en dehors de la formation formelle. Pour améliorer ce rapport, certaines développent un cadre extrascolaire pour les élèves (ententes avec des bibliothèques municipales, achats de livres, animation littéraire, etc.).

Par exemple, à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, en Abitibi-Témiscamingue, le plan de réussite couvrant l'ensemble des activités de formation générale des adultes offertes en différents lieux prévoit une approche de ce type et fait des compétences en lecture le cœur d'une approche pédagogique qui n'est pas confinée à la classe. Le plan portant sur la période 2007-2012 comprend neuf moyens relatifs à la lecture (Lambert, 2008): mettre en place un comité de lecture; organiser des rencontres avec les auteurs; organiser des entretiens pour permettre aux élèves d'échanger sur leurs lectures; réserver un local pour la lecture dans chaque centre; mettre à la disposition des élèves, dans chaque classe, des revues, des journaux, des livres et des bandes dessinées; former et outiller le personnel pour soutenir la démarche de lecture; organiser des ateliers pour encourager les élèves à lire; conclure des ententes avec les bibliothèques municipales et les organismes gouvernementaux pour le prêt de documents; offrir des cours d'éveil à la lecture aux parents des écoles primaires et secondaires, aux élèves des centres et aux organismes communautaires et autochtones.

Comme on peut le constater, le plan de réussite comprend plusieurs éléments qui s'inscrivent dans les pratiques d'apprentissage informel en littératie (rencontres avec des auteurs, entretiens entre élèves, ateliers, activités d'éveil), alors que d'autres propositions, qui ne relèvent pas de la formation, agissent de façon directe sur le contexte de pratique des activités de lecture. La Commission scolaire a également réussi à intéresser un partenaire privé à son plan, soit une compagnie minière de la région, qui finance le local de lecture.

3.3 DES INITIATIVES QUI AGISSENT SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT PAR DES ACTIVITÉS S'ADRESSANT AUX FAMILLES

L'environnement social de l'écrit est également soutenu par des initiatives s'adressant aux familles, notamment dans le cadre d'activités visant le développement des compétences familiales, mais pas exclusivement. Pour plusieurs parents qui sont joints par ces activités, le rapport à l'écrit est difficile.

Notamment pour agir de manière à changer ce rapport, les organismes communautaires Famille, qui se trouvent dans la plupart des régions du Québec, ont développé un large éventail de services. Mieux connus pour leurs services de répit offert aux parents ou de prêt de jouets, ils offrent aussi une variété d'autres services et d'activités qui contribuent en particulier au développement de pratiques de l'écrit dans les familles et à l'enrichissement de la littératie. En effet, « les organismes communautaires Famille (OCF) accompagnent les familles offrant à leurs enfants un environnement stimulant et soutenant pour les apprentissages. Les OCF ont mis en place un grand nombre d'activités et de services d'enrichissement des littératies familiales. Ils œuvrent ainsi dans les domaines de l'éveil au monde de l'écrit (pour les familles qui ont des enfants de 5 ans [ou] moins, champ également appelé éveil à la lecture et à l'écriture), de l'alphabétisation familiale, de la prévention de l'analphabétisme et du décrochage scolaire et du soutien à la persévérance scolaire » (Fédération québécoise des organismes communautaires Famille, 2011).

Ils sont notamment nombreux à proposer des activités de « littératie familiale » qui visent le développement d'un rapport positif à l'écrit chez les enfants et le rehaussement des compétences des adultes de même que l'amélioration de leur rapport à l'écrit, le cas échéant. L'approche privilégie le développement d'un *empowerment* chez l'adulte, une meilleure prise de contrôle sur sa vie et sur l'avenir de sa famille (Boisvert, 2003, p. 23).

On cherche également à atteindre indirectement les adultes par le programme *La lecture en cadeau*, mis en place par la Fondation pour l'alphabétisation. Cette initiative permet la collecte de livres neufs qui sont ensuite remis à des enfants de familles défavorisées dans le but de promouvoir la lecture au sein de familles dont les parents sont souvent de faibles lecteurs. On cherche ainsi à créer un environnement favorable au développement de la littératie chez l'enfant en le rendant propriétaire d'un livre. Indirectement, on rejoint également le parent, qui reçoit des renseignements par l'entremise de la ligne Info-Alpha, présentée précédemment. Pour la quatorzième édition de *La lecture en cadeau*, en 2013, quelque 37 000 livres auront été distribués à des enfants de 0 à 12 ans vivant dans des milieux défavorisés.

Par ailleurs, un peu partout dans les bibliothèques du Québec, les centres locaux de services communautaires (CLSC), les organismes communautaires Famille ou les centres de la petite enfance, des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture ont été mises en place pour les 5 ans ou moins afin de les guider dans leur découverte de l'écrit et des livres. Plusieurs découlent du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés, initialement mis en œuvre par le MELS dans le cadre de la Politique de la lecture et du livre. L'objectif initial du Programme était d'intégrer la lecture et l'écriture dans les familles afin qu'elles développent des pratiques à cet égard (MEQ, 2003, p. 7). Il s'agit d'une action préventive qui a un double public, les enfants (de façon explicite), qui bénéficient d'une relation positive à l'écrit, et les parents (de façon implicite), auprès de qui on fait la promotion de l'importance de la lecture et de la possibilité d'en retirer du plaisir. Ces initiatives cherchent donc à créer, au sein des familles et des communautés, un environnement où l'écrit est présent et perçu positivement.

Plusieurs autres programmes mis en œuvre dans différentes bibliothèques du Québec s'adressent également aux enfants. Bien que leur objectif principal soit de développer le goût et les habiletés de lecture et d'écriture chez les jeunes, ils agissent indirectement sur la famille entière, qui voit apparaître des livres à la maison et qui constate l'envie chez ses jeunes de partager ce plaisir avec la parenté.

Par ailleurs, à l'initiative du Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP), un projet conduit en partenariat par plusieurs organisations de Trois-Rivières[127] permet à des parents peu scolarisés de suivre des cours de mise à niveau en français et en mathématique afin de pouvoir mieux soutenir leur enfant de 1re année du primaire dans son parcours scolaire. Différents ateliers sont offerts aux mères pour les amener à contribuer au développement de leur communauté et à s'intéresser davantage à l'actualité. Le renforcement des compétences parentales et l'amélioration du rapport à l'école sont au cœur de ce projet qui vise à offrir les meilleures conditions de succès aux enfants et à amorcer un processus d'intégration sociale et économique pour les parents (Lupien, 2008).

127. En plus du COMSEP, on compte une école primaire de Trois-Rivières, la commission scolaire du territoire, le Centre de santé et de services sociaux de Trois-Rivières (CSSSTR), le centre de la petite enfance Le Cheval-sautoir, les centres jeunesse de la Mauricie, le Regroupement des cuisines collectives de Francheville ainsi que le Centre local d'emploi de Trois-Rivières.

3.4 DES INITIATIVES QUI AGISSENT SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT PAR LA VIE COMMUNAUTAIRE ET DÉMOCRATIQUE

La mobilisation des compétences des adultes faibles lecteurs ou en situation de pauvreté constitue un objectif parfois implicite, mais aussi parfois explicite de certaines organisations qui conçoivent leur fonctionnement de manière à intégrer ces personnes dans leur structure. Comme le mentionne Bélisle, dans « certains milieux, on continue à faire des gestes qui favorisent une plus grande participation des adultes peu scolarisés au fonctionnement démocratique des organisations, ce qui leur donne une voix sur la place publique tout en conservant des pratiques de l'écrit participatives » (Bélisle, 2007, p. 26). Il s'agit généralement de démarches qui visent à associer ces personnes à la prise de décision dans la structure de l'organisation ou dans ses réflexions, ses analyses et ses actions. Ainsi, certaines organisations[128] (logements sociaux, médias communautaires, etc.) réservent des postes à leur conseil d'administration ou dans des comités afin de permettre l'engagement des personnes défavorisées.

Le Collectif pour un Québec sans pauvreté a développé et mis en avant l'approche *AVEC*, dont l'objectif est de « développer au Québec l'habitude de penser, décider et agir AVEC les personnes en situation de pauvreté » (Collectif pour un Québec sans pauvreté, 2007 ?, p. 3). Le comité *AVEC*, qui fait partie de la structure du Collectif, associe des chercheurs, des personnes en situation de pauvreté et des intervenants dans la réflexion du Collectif sur les enjeux relatifs à la pauvreté et les mesures à mettre en place pour la réduire. Les personnes en situation de pauvreté de ce comité sont également intégrées au fonctionnement général de l'organisme et à la réalisation de sa mission. Un exemple de pratiques favorisant l'utilisation des compétences en lecture des participants au sein du Collectif, dans les rencontres du comité *AVEC*, est que le procès-verbal de la réunion précédente est lu à haute voix par les personnes qui le désirent. Ces rencontres permettent également le développement ou l'utilisation de compétences en communication. Ainsi, « on assiste aussi à la prise de parole des personnes en situation de pauvreté non seulement en ce qui concerne leur réalité, mais aussi leurs perceptions bien à elles de réalités qui ne concernent pas directement leur vécu » (Collectif pour un Québec sans pauvreté, 2007 ?, p. 8). Le comité *AVEC* a également pour mandat d'évaluer la progression de l'approche *AVEC* dans d'autres instances du Québec. En incluant ainsi des personnes ayant de faibles compétences en littératie et en les faisant participer aux échanges et aux actions de l'organisme, le Collectif contribue au développement de leurs compétences de façon directe et indirecte.

Le développement d'une vie communautaire à laquelle des adultes faibles lecteurs ou des personnes en situation de pauvreté peuvent prendre une part active contribue également à mettre en place des conditions qui peuvent agir sur le rapport à l'écrit. Les organismes communautaires « multiservices » offrent à ce titre une gamme étendue de services sociaux, culturels et communautaires, ce qui stimule la curiosité pour l'expérimentation de nouveaux champs et une éventuelle transition des personnes d'un type d'activités à l'autre.

Les pratiques du COMSEP s'inscrivent dans cette voie. Les actions de l'organisme sont centrées sur le soutien aux personnes en situation de pauvreté dans leur démarche d'amélioration de leur qualité de vie. Il a pour objectifs particuliers de « regrouper les gens en situation de pauvreté de Trois-Rivières ; favoriser, chez les gens en situation de pauvreté, une prise de conscience de leurs problèmes, les aider à trouver des solutions et à poser des actions qui amélioreront leurs conditions de vie ; organiser des activités d'alphabétisation et d'éducation populaire autonome et des services à la communauté ; représenter les membres afin d'obtenir la reconnaissance de leurs droits et valeurs[129] ». Le lien avec la mobilisation et le rehaussement des compétences en littératie est assez net dans plusieurs de ses activités : théâtre populaire, alphabétisation, formation préparatoire à l'emploi, cuisines collectives, groupes de discussion sur les rôles parentaux, etc.

128. Par exemple, le Comité consultatif de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale du MESS intègre des personnes en situation de pauvreté aux travaux de préparation de ses avis.

129. http://www.comsep.qc.ca/objectif/objectif.htm

De plus, la dimension communautaire est exploitée dans un autre contexte, celui des Habitations Jeanne-Mance (HJM), situées à Montréal. Des organismes communautaires intervenant aux HJM ont fait appel au Collège Frontière[130] en 2006 afin de bonifier leur action en y ajoutant des interventions relatives à la maîtrise de la langue, autant pour des allophones que pour des francophones[131]. Le but était «d'intégrer la littératie dans un maximum d'activités communautaires existantes (programmes parascolaires, activités récréatives, cours d'alphabétisation et de francisation, services de garde en milieu familial, marché public, etc.), de sorte que tous les résidents [des HJM] puissent développer leurs compétences en lecture et en écriture en vue de réaliser leur plein potentiel» (Carbonneau, 2011). Le Collège Frontière a contribué à mettre en place des activités relatives aux compétences en littératie qui sont soutenues par les organismes communautaires déjà implantés dans les HJM.

Par la formation non formelle ou des moyens informels, des pratiques de l'écrit sont intégrées. On trouve également des cours d'alphabétisation, des activités de francisation et un service d'écrivain public aidant les personnes ayant de faibles compétences en littératie dans leurs communications courantes (formulaires, lettres et autres documents à produire ou à déchiffrer). Ce service d'écrivain public sert également de moyen de dépistage et de promotion des formations en alphabétisation et en francisation. D'autres activités sont aussi organisées pour les jeunes et leur famille.

Enfin, toujours en ce qui a trait aux initiatives visant le développement communautaire, dans les années 2000[132], certaines municipalités anglophones du Québec ont opté, avec la collaboration du MELS, pour une mise en commun de services, d'infrastructures et d'expertises locales. Connue sous le nom de centre scolaire et communautaire (CSC)[133], cette solution est l'actualisation de l'école communautaire qui existait au début du XX^{e} siècle (LEARN, 2006, p. 2).

Le CSC est décrit comme «un élément intrinsèque d'un quartier, le point de convergence d'une communauté où enfants et parents trouvent une gamme de services de soutien et autres» (Children's Aid Society, cité dans LEARN, 2006, p. 2). Il concrétise la volonté que les élèves tirent profit de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté, et que cette dernière s'enrichisse sur le plan du développement social et de la cohésion (Smith, 2005, p. 6).

Chaque CSC adopte une forme de collaboration, des services et une organisation qui lui sont propres. Typiquement, le CSC prend la forme d'une école offrant des services éducatifs standards dans une communauté[134]. S'ajoute à cette structure de base une offre de services pour l'ensemble de la communauté. Le CSC devient ainsi un pivot communautaire pour toute une gamme de services: garderie, éducation des adultes (formelle ou non), bibliothèque, activités et services d'organismes communautaires, salles multifonctions (théâtre, sports, musique, etc.), services de santé (MEQ, 2002a; MELS, 2004). De plus, le CSC répondrait mieux aux impératifs d'apprentissage tout au long de la vie de la société actuelle, puisqu'il étend l'action de l'école à l'ensemble de la communauté en incluant la contribution d'autres organisations. Il diversifie les possibilités d'apprentissage et instaure une dynamique de collaboration avec la communauté et ses acteurs (MELS, 2011c).

130. Le Collège Frontière sera présenté plus loin.

131. Le Cégep du Vieux Montréal y participe également occasionnellement par le prêt de locaux.

132. En 2006, en collaboration avec le Leading English Education and Resource Network (LEARN), une fondation éducative sans but lucratif financée par l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes, le MELS a entrepris une expérimentation visant la mise en place d'une vingtaine de CSC. Certaines écoles étaient déjà étroitement associées à la communauté qu'elles desservent, d'autres moins. Près de 40 CSC seraient actuellement en voie d'implantation dans les communautés anglophones du Québec.

133. Au Québec, le MELS utilise principalement l'appellation *centres scolaires et communautaires* pour désigner les projets expérimentaux qu'il soutient. L'expression *Community Learning Centres* est utilisée en anglais. Les écoles communautaires qui ont inspiré les CSC sont apparues dans leur formule moderne, en milieu minoritaire francophone canadien, dans les années 70.

134. Selon les centres: primaire, secondaire, éducation des adultes.

La recherche documentaire effectuée par le Conseil indique que plusieurs CSC contribuent à la mise en place d'un environnement local ou régional qui favorise le maintien et le développement des compétences en littératie : cours d'initiation à l'informatique ; partenariat avec des organisations d'alphabétisation en anglais ; cours de français, langue seconde ; bibliothèques de documentation gouvernementale ; activités de promotion de la lecture[135] ; cercles d'échanges de livres, de lecture pour les aînés ou d'écriture ; éducation des adultes ; activités de développement de l'employabilité. À ces services s'ajoute une gamme étendue d'occasions de maintien des compétences (cuisines collectives, ateliers de calligraphie, conférences sur la sécurité financière, productions artistiques, interprétation de la nature, etc.). Le modèle du CSC apparaît comme une solution aux besoins divers des communautés en matière de services éducatifs, communautaires et culturels, et ce, à l'échelle locale ou régionale. Déjà, des rapprochements et des collaborations en ce sens existent entre des écoles et des communautés (MELS, 2006). La dynamique qui s'installe diffère beaucoup d'un exemple à l'autre, mais certaines collaborations contribuent à la mise en place d'un environnement en mesure d'enrichir le rapport à l'écrit.

3.5 DES COMPOSANTES QUI AGISSENT SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT PAR LA CULTURE ET LA CRÉATION

LES INSTITUTIONS MUSÉALES

C'est sous l'angle de la culture et de la création que certaines organisations et initiatives participent à l'établissement d'un environnement mettant à contribution les compétences en littératie. Ainsi en est-il des institutions muséales, leur univers sollicitant diverses pratiques relatives à la littératie. Leurs activités diversifiées peuvent convenir à toutes les personnes, peu importe leur niveau de compétence ou de scolarité. En Belgique par exemple, l'alphabétisation est intégrée au Département de la Culture, de la Jeunesse, des Loisirs et des Sports depuis les années 70. La Belgique considère en effet que « les pratiques artistiques et culturelles ont parfaitement leur place et ne constituent pas un phénomène marginal [en ce qui a trait aux démarches d'alphabétisation], même si chacune des expériences menées se signale par leur singularité, leur adaptation à la réalité d'un terrain à un moment donné » (Minne, 2007).

Plusieurs institutions muséales offrent une large gamme d'activités qui vont du loisir culturel à la formation sur divers thèmes (peinture, géologie, histoire, etc.), en passant par les ateliers de création, autant d'activités de nature à solliciter les compétences en littératie. Le Musée de la civilisation de Québec, par exemple, offre, en plus d'expositions permanentes, temporaires et itinérantes, toute une gamme d'activités d'animation culturelle : rendez-vous littéraires ; projection de films ; conférences et débats sur des thèmes divers allant de l'écologie et de l'environnement aux arts, à la culture populaire, à la culture savante et au folklore, en passant par des conférences sur les expositions du moment, etc.

Bien qu'en théorie, ces institutions soient à portée universelle, il faut reconnaître un clivage social quant à leur fréquentation au Québec. Pour des raisons historiques et sociales, les musées sont généralement moins fréquentés par les personnes peu scolarisées, et moins encore par celles en situation de pauvreté. C'est pour tenter de réduire cette fracture que plusieurs institutions muséales offrent des ateliers ou des programmes adaptés aux personnes participant à des activités de francisation ou d'alphabétisation. Des formations formelles et informelles en alphabétisation sont mêmes offertes par certains musées, comme c'est le cas du Musée McCord de Montréal[136].

135. Dans son plan stratégique, le CSC de Gaspé fait du développement du goût et des habiletés en lecture des enfants et des adultes une priorité à court terme : « Establishment of a vibrant youth and adult readership in a region like Gaspe, which is unaccustomed to quality, English reading materials » (Gaspé-Percé Tri-School Community Learning Centrer, 2010).

136. Ce musée contribue d'ailleurs à d'autres événements autour de la littératie, dont la Journée d'alphabétisation familiale (en janvier). Le 24 janvier 2009, le Musée a ouvert ses portes gratuitement pour une journée consacrée à la lecture de contes pour enfants. Les lecteurs étaient des gens de tous les horizons, tout comme le public visé.

Le Musée propose également des visites de son exposition permanente Montréal – Points de vue, adaptée aux personnes participant à des activités d'alphabétisation ou de francisation. http://www.mccord-museum.qc.ca/fr/activites/edu/langues/, consulté le 12 juin 2013.

De son côté, le Musée national des beaux-arts du Québec offre le programme Accès Musée aux organismes à but non lucratif afin de leur proposer une expérience d'apprentissage qui s'adapte en fonction des besoins des adultes qui les fréquentent. Les organismes qui interviennent en francisation, en alphabétisation, auprès des personnes âgées et auprès des personnes ayant un handicap sont particulièrement visés par ce programme (Musée national des beaux-arts du Québec, 2009).

LE PROJET WAPIKONI MOBILE

Le projet Wapikoni mobile, une initiative de la cinéaste Manon Barbeau, appuyée dès le départ par le Conseil de la nation Atikamekw et le Conseil des jeunes des Premières Nations du Québec et du Labrador, permet à un studio de production audiovisuel itinérant de visiter chaque été plus d'une dizaine de communautés autochtones afin d'initier les jeunes adultes à la création vidéo et audio. Depuis 2004, 2 000 participations aux ateliers de création ont donné lieu à plus de 450 courts métrages et à 360 créations musicales réalisés et enregistrés par de jeunes autochtones soutenus par l'équipe itinérante de ce projet. La formule retenue pour ces formations et ces activités de création est de nature à stimuler un réel intérêt pour la communication sous toutes ses formes. Le projet Wapikoni mobile constitue un lieu informel de développement ou de maintien des compétences en littératie. Il incite les jeunes à la création artistique ou documentaire, ce qui leur permet de mettre en application leurs compétences de base dans un cadre stimulant : « "Apprendre en faisant" résume la base de la pédagogie du Wapikoni mobile mise en place par la cinéaste Barbeau en collaboration avec des seniors du métier. Encadrés par de jeunes cinéastes professionnels et par un intervenant jeunesse et un coordonnateur local, les jeunes créateurs et créatrices des Premières Nations suivent des formations pratiques sur le terrain. Celles-ci couvrent autant l'écriture du scénario et la réalisation que les aspects plus techniques de la caméra, de la prise de son et du montage. [...] L'objectif à long terme est de favoriser l'affirmation identitaire des participants par la prise de parole, le développement des compétences et l'appropriation des outils de communication, de mettre un terme à leur isolement, de créer un réseau avec les créateurs des Premières Nations d'ici et d'ailleurs et de combattre les préjugés chez les allochtones » (Wapikoni mobile, 2010).

Le projet Wapikoni mobile a également contribué à l'émergence d'un certain nombre de jeunes créateurs autochtones[137] qui constituent autant de modèles positifs pouvant contribuer au développement d'une perspective renouvelée sur le monde du langage oral, écrit et visuel (cinématographique)[138].

3.6 LA PROMOTION DE LA LECTURE, DES ARTS ET DE L'ÉCRITURE COMME MOYEN DE CHANGER LE RAPPORT À L'ÉCRIT

La promotion des activités de lecture contribue aussi à mettre en place un environnement qui favorise le maintien et la mobilisation des compétences en littératie. Les activités de promotion ont un effet, bien qu'indirect, sur le rapport à l'écrit dans la mesure où elles suscitent, maintiennent ou renouvellent un intérêt pour la lecture de livres, de périodiques ou d'autres formes d'écrit, en faisant passer l'écrit de la pratique individuelle ou privée à un statut collectif ou partagé. Le message est généralement axé sur le plaisir de lire et de se cultiver, ce qui constitue une rupture avec la lecture imposée par certains contextes (école, travail, relations avec l'État, santé, etc.). Le Conseil note toutefois qu'à ce chapitre, les événements grand public sont relativement peu inclusifs, portent le plus souvent sur la « culture cultivée » et offrent peu de prise aux adultes faibles lecteurs, qui par conséquent y trouvent peu d'intérêt. Des efforts restent donc à déployer pour les joindre dans leurs motivations et leurs centres d'intérêt. Comme il sera illustré plus loin, certains événements incluent toutefois des activités en ce sens.

137. Le rappeur algonquin Samian, par exemple, a enregistré ses premiers textes grâce au projet Wapikoni mobile.

138. L'avenir du projet Wapikoni mobile a été remis en question en 2011, alors que le gouvernement fédéral a mis fin à sa participation de 490 000 $ au financement des activités de l'organisation, ce qui représentait près de la moitié de son budget annuel. Le recours au financement privé et un engagement du gouvernement du Québec de 90 000 $ par an, pour les cinq prochaines années, ont permis au projet de se poursuivre (Angers, 2012). Le financement des activités demeure toutefois un sujet de préoccupation, malgré la reconnaissance que reçoit l'organisme.

Les nombreux salons du livre qui se déroulent chaque année dans différentes villes[139] du Québec sont la figure de proue de ce type d'intervention. D'ailleurs, le Règlement des exposants de l'Association québécoise des salons du livre mentionne que « le Salon du livre est une manifestation annuelle, publique, ayant comme objectif de promouvoir la lecture en favorisant le contact du public avec la production éditoriale régionale, nationale et internationale et ses artisans » (AQSL, 2004). Les salons du livre offrent en effet un attrait additionnel au livre lui-même par le contact avec les auteurs ou différentes manifestations autour de l'écrit (contes, émissions de radio en direct, théâtre pour enfants, conférences de chefs cuisiniers, de personnalités politiques, d'artistes, etc.) qui s'ajoutent aux kiosques promotionnels. Si certains salons s'adressent à un public précis (salon du livre jeunesse, salon du livre anarchiste), les plus médiatisés ont une portée générale qui peut joindre un public varié, autant en ce qui a trait à l'âge qu'au type d'écrit suscitant l'intérêt. On doit noter d'ailleurs que des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation tiennent parfois des kiosques d'information dans ces salons ou participent à certains événements[140].

Reprenant l'angle d'intervention de la famille proposé précédemment, on constate les effets indirects de l'intérêt des enfants sur celui de leurs parents. On pense notamment à l'effet mascotte : la présence de Geronimo Stilton ou des superhéros de l'émission *Kaboum* (Télé-Québec), par exemple, peut amener des adultes réfractaires à fréquenter les salons « pour faire plaisir à leur enfant », ce qui peut constituer un point de départ pour susciter ou recréer le goût de la lecture.

La multiplicité des formes de lecture et des types de livres est de nature à favoriser le développement et le maintien du goût de la lecture (MELS, 2009, p. 10). Certains événements donnent un caractère légitime à des lectures négligées des adultes. Par exemple, les événements qui portent sur la bande dessinée peuvent amener des adultes à s'intéresser de nouveau à la lecture, notamment par le caractère accessible que revêt cet univers couplant images et textes. Les animations autour de la bande dessinée sont originales : événements de création en direct, animations gratuites dans les bibliothèques, expositions dans les centres commerciaux, spectacles multidisciplinaires. La bande dessinée s'affiche comme un genre littéraire qui rejoint tous les groupes d'âge et tous les goûts.

La promotion de la littérature et de la lecture prend aussi des couleurs interculturelles dans le cadre de certains événements, par exemple la Journée du livre haïtien, qui se déroule à Montréal. Elle permet des rencontres avec les grands noms de cette forme de littérature, favorise les échanges interculturels et attire des lecteurs de cette communauté culturelle. La question de l'alphabétisation est omniprésente au cours de cette journée qui se déroule dans les locaux d'un organisme d'alphabétisation et de francisation pour les nouveaux arrivants haïtiens (Centre N'A Rive).

De nombreux autres événements ont également pour objet direct ou indirect la promotion de la lecture, de la culture, du livre et de l'écrit sous une forme ou une autre, qui constituent des moyens de stimuler l'intérêt pour l'écrit, dont la Journée mondiale du livre et du droit d'auteur, les Journées de la culture[141], les concours d'écriture, le Combat des livres (Radio-Canada), les prix littéraires (MCC et autres acteurs), le festival *Québec en toutes lettres* ou *La Grande Lecture*. Dans ce dernier cas, il s'agit d'une initiative de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) qui a lieu dans le cadre de la Semaine québécoise des adultes en formation. Les textes sont rédigés par des adultes en formation et sont lus par des personnalités publiques[142].

Le Conseil tient à souligner également l'existence d'activités s'adressant davantage à de faibles lecteurs, dont la semaine *Lire ensemble*, présentée précédemment, qui utilise des stratégies audacieuses pour promouvoir la lecture auprès des enfants et des adultes du quartier Hochelaga-Maisonneuve. Cette proposition s'inscrit en rupture avec le caractère « culture cultivée » et permet de joindre les adultes faibles lecteurs et leurs enfants dans les lieux qu'ils fréquentent.

---

139. L'Association québécoise des salons du livre représente les salons suivants : Salon du livre de l'Abitibi-Témiscamingue, Salon du livre de la Côte-Nord, Salon du livre de l'Estrie, Salon du livre de Montréal, Salon du livre de l'Outaouais, Salon international du livre de Québec, Salon du livre de Rimouski, Salon du livre du Saguenay–Lac-Saint-Jean, Salon du livre de Trois-Rivières. Cette liste ne tient toutefois pas compte des salons indépendants et locaux.

140. C'est notamment le cas de Lis-moi tout Limoilou, dont un représentant figurait parmi les participants d'une table ronde sur l'alphabétisation au Salon international du livre de Québec en 2007.

Les salons du livre membres de l'AQSL sont également associés au programme *La lecture en cadeau*.

141. Décrétées par l'Assemblée nationale en 1997, les Journées de la culture invitent toutes les régions et les municipalités du Québec à présenter des événements à saveur culturelle (dans un sens large).

142. Les textes sont issus du concours d'écriture *Ma plus belle histoire*, une initiative de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), en collaboration avec la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), qui s'adresse aux adultes en formation.

3.7 UN MÉLANGE DES GENRES

Parmi les composantes de l'environnement québécois favorisant un meilleur rapport à l'écrit, le Conseil constate l'existence d'approches, de projets de partenariat et d'organismes qui cherchent explicitement le rehaussement des compétences des adultes par de la formation non formelle ou des occasions informelles de mobilisation et de renforcement des compétences. Dans le cas des organismes dont il est ici question, les activités de formation non formelle ne sont pas financées par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation du MELS.

LE COLLÈGE FRONTIÈRE

Le Collège Frontière, un organisme canadien qui existe depuis plus d'un siècle[143], dispose d'un vaste réseau de formateurs essentiellement bénévoles dans huit provinces[144]. Il soutient des organisations et des personnes dans leurs efforts pour mettre sur pied des activités visant le développement de compétences en alphabétisme et pouvant prendre différentes formes[145]. Une fois la programmation établie, le Collège Frontière assure un suivi auprès de ses partenaires. Selon des renseignements obtenus[146], ce suivi peut être assuré par une coordonnatrice régionale ou un coordonnateur régional qui travaille conjointement avec un comité organisateur composé de bénévoles. Ces derniers travaillent au recrutement et à la formation de tuteurs bénévoles qui offriront des services d'alphabétisation sur mesure, souvent dans une formule individuelle. Un bureau régional offre une supervision au réseau de bénévoles ou d'organismes qui s'associent au Collège Frontière[147]. Les initiatives développées et la forme qu'elles prennent dans les communautés dépendent donc des besoins établis localement par les organisations qui sollicitent cet organisme. La forme des activités peut ainsi osciller entre de la formation non formelle et de la formation informelle et les solutions retenues peuvent se greffer aux activités des organismes à l'origine du partenariat.

LE Y DES FEMMES DE MONTRÉAL

Parmi la gamme des services diversifiés qu'il offre aux femmes, le YWCA de Montréal propose deux programmes d'alphabétisation. Le premier, *Paroles de femmes*, est offert gratuitement en français et en anglais. Il s'agit d'activités d'alphabétisation dans lesquelles chaque apprenante travaille en collaboration avec une tutrice bénévole. Les besoins et le rythme des apprenantes sont au cœur de cette démarche de formation informelle. Les objectifs qui figurent sur le site Internet de l'organisme sont les suivants : « accompagner les femmes dans l'acquisition d'habiletés en lecture, en écriture et en calcul selon leurs besoins ; proposer aux femmes des outils en lecture, en écriture et en calcul qui facilitent la réalisation de certaines activités de la vie quotidienne ; offrir un environnement d'apprentissage et un soutien qui favorisent le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi » (Y des femmes de Montréal, 2012).

Le second, Alphabétisation et emploi, est un programme de recherche et de développement qui est proposé aux femmes dont le niveau de compétence en littératie est insuffisant. Le Y des femmes de Montréal leur propose des activités d'apprentissage qui leur permettront notamment d'améliorer leurs pratiques à l'écrit et de devenir admissibles à des formations dans des entreprises, des organismes d'insertion en emploi ou des établissements d'enseignement. Les ateliers touchent la prise de notes, la compréhension de textes et de directives, la rédaction dans une langue claire et l'expression de ses idées.

---

143. À l'origine, l'organisme veillait à alphabétiser les cheminots ainsi que les travailleurs forestiers et miniers, d'où l'idée de « frontière » (Collège Frontière, s. d.).

144. Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba, Saskatchewan, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse.

145. Le site Internet de l'organisme mentionne les suivantes : cercles de lecture ; clubs de lecture destinés aux aînés ; clubs d'aide aux devoirs ; tutorat individuel (enfants, jeunes, adultes, groupes d'âges mixtes) ; tutorat en petits groupes (enfants, jeunes, adultes, groupes d'âge mixtes) ; programme d'alphabétisation familiale ; aide en classe ; études indépendantes (pour les personnes ayant une déficience intellectuelle) ; *Beat the Street* (alphabétisation et compétences de base) ; préparation à l'acquisition du diplôme d'études secondaires ; formation en informatique – à Toronto uniquement – ; ouvriers-enseignants ; français, langue seconde, auprès des nouveaux arrivants ; camps de littératie pour les enfants autochtones (Québec, Ontario, Manitoba, Saskatchewan), tentes de lecture. Seules quelques-unes de ces activités sont généralement mises sur pied dans une même localité.

146. Entretien téléphonique avec la coordonnatrice du Collège Frontière, à Québec, à l'automne 2010.

147. Dans le cas de la Ville de Québec, les services sont offerts en partenariat avec diverses organisations, notamment l'Université Laval, qui offre des locaux, et le Centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire des Découvreurs. Cette dernière dirige des apprenants vers les services régionaux du Collège Frontière afin de répondre à certains besoins d'alphabétisation précis qu'elle ne peut combler elle-même (exemple : rédaction de cartes de Noël par une personne peu alphabétisée).

LES VILLES ET COMMUNAUTÉS APPRENANTES : L'EXEMPLE DE MONTRÉAL

Depuis les années 90, plusieurs stratégies de développement régional reposant sur la notion de ville, de région ou de communauté apprenante se sont développées dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il n'existe pas de modèle unique de ville ou de communauté apprenante, chacune mettant en avant un modèle fondé sur ses ressources ou celles qu'elle souhaite développer (Larsen, 1999). L'innovation et l'apprentissage doivent toutefois être au cœur du modèle mis en place et servir la cause de la niche choisie au sein de l'économie mondiale. L'analyse proposée par l'OCDE fait du modèle de ville apprenante un objet de développement économique en premier lieu. Les effets sur le développement humain, social et culturel sont plutôt présentés comme étant indirects : « Les stratégies des villes apprenantes ne s'attaquent pas directement aux problèmes immédiats de chômage et de pauvreté, mais elles peuvent enclencher une dynamique qui contribuera à les résoudre indirectement » (Larsen, 1999).

Montréal s'est inscrite dans une démarche de Ville apprenante en 2002, à l'occasion du Sommet de Montréal. Les objectifs généraux qu'elle vise sont « d'accroître la prospérité économique et la qualité de vie des Montréalaises et des Montréalais », notamment par la formation de base et la formation continue. On cherche par cette démarche l'augmentation de la diplomation, du nombre de personnes inscrites en formation continue ou à une activité éducative et de la fréquentation des bibliothèques et des lieux culturels (CRE de Montréal, 2007)[148].

Montréal, Ville apprenante, de savoir et d'innovation comprend quatre axes d'intervention, dont un portant sur l'éducation et la formation tout au long de la vie[149]. Cet axe repose notamment sur le chantier *L'école et la communauté*, qui fonde sa réflexion sur le constat d'un déficit en matière de formation de base et de connaissance du français dans le secteur manufacturier. Le comité de travail propose des pistes pour agir sur cette problématique qui nuit à la formation continue et à la productivité : nouvelles approches de formation en entreprise et contribution à l'initiative de promotion de la formation *La fierté d'apprendre à Montréal*[150].

Après analyse de l'exemple montréalais, le Conseil estime que le modèle de communauté apprenante pourrait être inspirant dans une perspective plus axée sur les moyens et pratiques informels favorisant le maintien et le renforcement des compétences en littératie, tout en conservant une visée d'apprentissage tout au long de la vie et de développement économique, à laquelle le développement social devrait toutefois s'ajouter.

KA MAMUKANIT : UN PROJET D'INSERTION SOCIOÉCONOMIQUE POUR LES AUTOCHTONES VIVANT À MONTRÉAL

Les Autochtones en milieu urbain se trouvent statistiquement parmi les populations les plus à risque pour ce qui est de l'exclusion sociale et économique, une situation propice à la déperdition de compétences en littératie, souvent faiblement développées au cours de la scolarisation. C'est en réponse à cette problématique que plusieurs partenaires[151] se sont unis afin de mettre sur pied le projet Ka Mamukanit en 2011. Celui-ci vise l'insertion socioprofessionnelle des Autochtones de la région de Montréal. On leur offre l'occasion de participer à différentes activités qui ont pour objectif initial de briser l'exclusion sociale et de permettre le développement de compétences de base (calcul, langue d'enseignement, langue seconde, informatique) à travers des formations non formelles et informelles. Dans ce volet dit « préparcours », des visites culturelles (musée, Jardin des Premières Nations du Jardin botanique), des stages d'observation ou encore des activités de renforcement de l'identité culturelle ou de ressourcement (rencontres d'aînés, activités en forêt) sont prévus pour créer un environnement propice au rehaussement des compétences en littératie, au développement d'un sentiment de compétence et, ensuite, à l'acquisition de compétences de nature à favoriser l'insertion en emploi.

148. Deux autres objectifs particuliers ont trait à la recherche-innovation-créativité et à l'ouverture aux citoyens du monde.

149. Les autres axes sont les suivants : la promotion de la science et de la technologie ; l'attraction, la rétention et la reconnaissance des talents ; la créativité et l'innovation.

150. Dans le cadre de la Semaine québécoise des adultes en formation.

151. En 2011, les partenaires étaient les suivants : la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec, la Ville de Montréal, le Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone de Montréal, le Forum jeunesse de Montréal, Service Canada, le ministère des Affaires indiennes (Canada) et le Secrétariat aux affaires autochtones (Québec).

CE QU'IL FAUT RETENIR

Dans ce chapitre, le Conseil a porté un regard sur la littératie sous l'angle du rapport à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie. Cette perspective, qui met en évidence l'existence d'une multiplicité de rapports à l'écrit, permet de se soustraire à l'analyse du seul déficit de compétences. On mise en effet plutôt sur les compétences que détiennent les adultes faiblement alphabétisés, plus ou moins étendues, qu'un environnement propice peut mobiliser et renforcer. L'idée d'un environnement écrit stimulant pour les adultes faiblement alphabétisés a été avancée par l'UNESCO dans le cadre des deux dernières conférences internationales sur l'éducation des adultes.

Le Conseil a présenté le résultat de son exploration de composantes de l'environnement québécois pouvant favoriser la mobilisation et le renforcement des compétences en littératie. Il ressort de cet examen, forcément non exhaustif, qu'il existe une multitude d'activités et d'initiatives qui rejoignent des adultes faibles lecteurs. Elles ne résultent pas pour autant d'une concertation large des partenaires sociaux, culturels et économiques du Québec permettant d'agir sur le rapport à l'écrit des adultes ayant un faible niveau de littératie. Néanmoins, dans diverses sphères, on repère un ensemble de ressources qui favorisent un rapport positif à l'écrit et contribuent à la mobilisation des compétences en littératie. D'autres éléments présentent un caractère inspirant pour la mise en place intentionnelle d'un environnement plus structuré qui peut rejoindre les adultes dans une dimension de leur vie quotidienne. L'exemple de la Suède, présenté plus tôt, est intéressant à ce chapitre en ce qui a trait à la création d'une culture de l'écrit et de l'éducation à l'âge adulte qui repose sur un environnement social favorisant le maintien et le rehaussement des compétences en littératie.

Tout d'abord, on a vu que certains encadrements, mis en place au cours des vingt dernières années, ne traitent pas uniquement et directement de la question de la littératie ou des compétences en lecture, encore moins sous l'angle du rapport à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie. Toutefois, les éléments présentés suggèrent qu'il existe bel et bien un environnement, bien qu'informel, dont la composition est relativement riche, autant en ce qui a trait au type d'activités et à leur nombre qu'aux acteurs concernés et à la portée de leurs interventions. Certains éléments prennent la forme d'activités visant la sensibilisation à la lecture, d'autres favorisent concrètement le maintien ou le rehaussement des compétences en littératie, d'autres encore mettent en place un contexte facilitant ce maintien et ce renforcement des compétences. Il n'est cependant pas aisé, dans tous les cas, de décrire précisément l'effet de ces activités sur les compétences, cet effet étant sans aucun doute d'une ampleur variable.

Par ailleurs, on note que certaines activités présentent peu d'attrait pour des adultes faibles lecteurs. En effet, des événements de « culture cultivée » ne tiennent pas compte des personnes pour qui le rapport à l'écrit est difficile. Au-delà de celles visant la formation des adultes, la formulation d'orientations plus articulées en faveur d'un environnement de l'écrit qui mobilise les compétences des faibles lecteurs est une voie à envisager.

Ainsi, le Conseil estime que la mise en place délibérée d'un environnement suscitant l'intérêt des adultes ayant de faibles compétences en littératie peut constituer une approche novatrice pour mobiliser et renforcer les compétences des adultes faibles lecteurs. Les possibilités d'acquisition de compétences existent déjà dans l'environnement actuel, mais une concertation plus grande et des orientations gouvernementales plus claires pourraient maximiser les retombées des initiatives en cours et en susciter de nouvelles. Cela est sans compter le fait qu'un environnement stimulant de l'écrit contribue à limiter la déperdition des compétences en littératie.

CHAPITRE 4

DES CONSTATS TIRÉS DE LA CONSULTATION

La participation des adultes à la formation de base et à l'alphabétisation demeure faible, malgré les efforts consacrés dans ce domaine par les commissions scolaires, les groupes communautaires et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation (MEQ, 2002b, p. 3). Devant cette situation, le gouvernement du Québec a pris trois engagements dans le plan d'action accompagnant la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : accroître l'accès à la formation de base, susciter l'expression de la demande de formation de base et diminuer de façon significative le taux d'analphabétisme (MEQ, 2002b, p. 5). Il a ainsi fixé des cibles d'augmentation de l'effectif en formation générale des adultes, en formation professionnelle et en alphabétisation. Pour ce qui est de la formation de base et de l'alphabétisation de façon particulière, entre 2002 et 2007, le plan d'action prévoyait faire passer graduellement de 230 000 à 263 000 le nombre de personnes inscrites[152] annuellement à des activités. L'objectif était particulièrement d'accroître progressivement l'effectif de la formation générale des adultes, de manière qu'il passe de 134 430 à 164 430 sur une période de 5 ans, dont 5 000 dans des activités d'alphabétisation (4 000 dans les commissions scolaires et 1 000 dans les organismes communautaires)[153].

Selon les données portant sur l'effectif et les inscriptions en formation générale des adultes rapportées par Voyer, Brodeur, Meilleur et le Sous-comité de la Table MELS-universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012)[154], qui diffèrent un peu de celles qui se trouvent dans le plan d'action, l'effectif de la formation générale des adultes est passé de 152 094 en 2002-2003 à 166 518 en 2007-2008, puis à 199 439 en 2009-2010[155] (Voyer, 2012). Quant au nombre d'inscriptions, il a crû également, passant de 195 992 en 2002-2003 à 215 557 en 2007-2008, puis à 267 624 en 2010-2011 (Voyer, 2012, p. 36)[156].

En plus de ses actions de prévention du décrochage scolaire, le Québec a aussi consacré des efforts à l'accroissement de l'accès des adultes en situation de déficit de compétences en littératie à des programmes d'alphabétisation et de formation générale ainsi qu'à la participation des adultes à la formation continue en milieu de travail, notamment ceux ayant un faible niveau de littératie. Il existe en effet toujours un écart considérable entre le nombre de personnes dont les compétences à l'écrit sont insuffisantes, selon ce que révèlent les enquêtes, notamment l'EIACA, et le nombre de personnes qui sont inscrites dans une démarche de formation, quel que soit le milieu choisi. Le problème semble résider en bonne partie dans la trop faible demande de formation. Pour leur part, Roberge et Saysset posent la problématique en utilisant les termes suivants : « Recruter un nombre de participants suffisant pour maintenir les programmes d'alphabétisation en place est un souci récurrent des organismes et établissements dispensateurs de formation. Pourquoi un bien précieux, universellement reconnu comme tel, théoriquement mis à la disposition de tous, trouve dans les faits si peu de preneurs ? » (Roberge et Saysset, 2003, p. 10). Encore faut-il que les principales personnes intéressées perçoivent le caractère précieux de ce bien, ce qui les conduirait à emprunter la voie de la formation formelle[157].

152. La formulation utilisée dans le plan d'action est ambiguë. Il faut comprendre que le nombre de personnes inscrites correspond ici au nombre d'inscriptions, ce qui est différent de l'effectif. Une même personne pouvant s'inscrire à plus d'un service d'enseignement au cours d'une année, le nombre d'inscriptions est supérieur à l'effectif.

153. Le plan d'action prévoyait également une augmentation du nombre de personnes inscrites en formation professionnelle (3 000 par année, en plus de l'augmentation du nombre de jeunes rejoints) de même que du nombre de celles qui participeront à un programme d'apprentissage en milieu de travail (de 1 800 à 3 750).

154. Les sources des données rapportées par Voyer, Brodeur, Meilleur et le Sous-comité de la Table MELS-universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012) sont les suivantes : MELS, SPRS et DSID (2011). Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2001. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011.

155. Données provisoires incomplètes.

156. Données provisoires incomplètes.

157. Il faut en effet prendre en considération ce qui ressort d'un rapport de recherche de Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres. Ainsi, bien que certains adultes interrogés reconnaissent qu'ils éprouvent des difficultés en lecture et en écriture, ce constat ne représente pas une incitation à développer des compétences pour combler ces lacunes : « On remarque aussi que malgré une opinion généralement favorable du rôle positif des cours d'alphabétisation ou de français, ainsi que des pratiques régulières et variées de lecture et d'écriture pour contribuer à rehausser les aptitudes en lecture-écriture, la plupart des adultes soulignent que leurs compétences actuelles ne constituent pas une source de motivation à participer à une activité de formation. Il ressort donc de [l'étude effectuée] qu'une perception de soi négative en tant que scripteur et lecteur n'est pas nécessairement un moteur de la participation à la formation » (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 178).

Des dispositifs sont en œuvre dans le réseau scolaire, en alphabétisation populaire et en milieu de travail. Si de meilleures conditions sont réunies, un nombre accru de personnes qui optent pour une démarche de formation formelle continueront de bénéficier de cette voie pour le rehaussement de leurs compétences en littératie. Dans le présent chapitre, il est fait état des grands constats des consultations menées dans des organisations prestataires de formation ou intéressées à la formation.

Plus précisément, à l'hiver et au printemps 2012, une soixantaine d'entrevues ont été conduites, dans cinq régions administratives[158], auprès du personnel[159] d'établissements d'enseignement et d'organismes d'action communautaire autonome qui agissent dans le champ de l'alphabétisation, de la formation de base et de la francisation des adultes, de même que d'autres organisations, comme une école de la rue et un comité sectoriel de main-d'œuvre. L'objectif général de ce premier volet de la consultation était de connaître les pratiques de ces organisations visant le rehaussement et le maintien des compétences des adultes en littératie, les partenariats établis, le cas échéant, les difficultés qui se posent et les stratégies déployées pour intéresser les adultes et les entreprises à la littératie et rehausser le niveau de compétence chez les adultes.

À partir des grands constats tirés de ces entrevues, des représentantes et des représentants d'organisations nationales de même que des chercheuses et des chercheurs intéressés par le sujet ont été invités à une journée de réflexion qui s'est tenue à l'automne 2012. L'objectif de ce deuxième volet de la consultation était de permettre au Conseil d'aller au-delà de ces constats et de dégager des conditions et des voies d'action qui permettraient d'agir pour rehausser et maintenir les compétences des adultes ayant un niveau insuffisant de littératie. Cette journée de réflexion a réuni une cinquantaine de personnes, auxquelles se sont joints les membres de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du Conseil.

Les onze constats qui suivent sont tirés de cette consultation. Ils s'inscrivent dans l'un ou l'autre des thèmes suivants : 1) des adultes aux prises avec des difficultés de tous ordres ; 2) des ressources financières insuffisantes dans les organismes de formation ; 3) la synergie des actions de l'éducation et d'Emploi-Québec ; 4) les relations entre les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation ; 5) la formation de base en milieu de travail ; 6) la francisation des adultes peu scolarisés ou peu alphabétisés.

158. Les régions sont les suivantes : Bas-Saint-Laurent, Capitale-Nationale, Estrie, Montréal et Montérégie. Deux entrevues ont aussi été menées en Abitibi-Témiscamingue.

159. Quelque 120 personnes ont participé aux entrevues dans les organisations. Elles occupent l'une ou l'autre des fonctions suivantes : agente ou agent de liaison ; conseillère ou conseiller aux services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) ; conseillère ou conseiller pédagogique ; conseillère ou conseiller d'orientation ; directrice ou directeur ou encore coordonnatrice ou coordonnateur ; enseignante ou enseignant ; formatrice ou formateur ; orthopédagogue.

4.1 DES ADULTES AUX PRISES AVEC DES DIFFICULTÉS DE TOUS ORDRES

4.1.1 PREMIER CONSTAT : UNE SITUATION DE PAUVRETÉ POUR UNE PARTIE IMPORTANTE DES ADULTES INSCRITS DANS LES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES OU LES ORGANISMES D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME EN ALPHABÉTISATION

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

Dans toutes les entrevues, les répondantes et les répondants ont fait ressortir la situation de pauvreté dans laquelle vit une partie importante des adultes inscrits dans une démarche de formation, en signalant des problèmes qui y sont souvent associés : santé fragile, consommation de drogues et d'alcool, violence. Dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, de façon particulière, les adultes inscrits sont pour une large part des prestataires de l'aide financière de dernier recours (AFDR), plus précisément du Programme de solidarité sociale. En conséquence, on trouve dans les groupes une grande proportion de personnes qui, dans le vocabulaire du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, présentent « des contraintes sévères à l'emploi », ce qui se traduit dans les faits par de grandes difficultés de divers ordres (handicaps, problèmes de santé chronique ou mentale, problèmes sociaux divers). Cette surreprésentation des prestataires de l'assistance sociale dans les groupes populaires est attribuable au Programme d'aide et d'accompagnement social (PAAS), l'un des rares programmes qui permettent à des adultes d'obtenir une allocation de participation pour des activités d'alphabétisation en dehors du réseau scolaire. Ce programme s'adresse à des personnes « éloignées du marché du travail » qui bénéficient des programmes d'aide sociale et de solidarité sociale. Les données d'Emploi-Québec indiquent toutefois que plus de 70 % des places du PAAS[160] étaient attribuées à des prestataires du Programme de solidarité sociale[161].

Ce que le Conseil avance

La situation de pauvreté dans laquelle vivent de nombreux adultes qui fréquentent les centres d'éducation des adultes et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation est un fait incontournable. Dans la plupart des pays, les cartes de l'analphabétisme et de la pauvreté coïncident très étroitement (UNESCO, 2010).

La relation entre le faible niveau de littératie et la pauvreté est une réalité difficile à préciser sur le plan conceptuel : la circonscrire autour d'une insuffisance de revenus s'avère réducteur. À l'inverse, la mesurer suppose des indicateurs multiples et complexes auxquels on substitue souvent la mesure du faible revenu, peu explicite au regard des conditions sociales d'existence. Au Québec, la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale définit la pauvreté comme suit : « [...] on entend par "pauvreté" la condition dans laquelle se trouve un être humain qui est privé des ressources, des moyens, des choix et du pouvoir nécessaires pour acquérir et maintenir son autonomie économique ou pour favoriser son intégration et sa participation à la société » (Québec, 2011, article 2).

La corrélation positive entre la pauvreté et les faibles compétences en littératie est assez largement reconnue, autant par des organismes militants que par des instances gouvernementales (MELS, 2007c, p. 4-5 ; Movement for Canadian Literacy, 2002 ; Werquin, 2005). Bien qu'il existe un lien entre ces deux phénomènes, il s'avère difficile de décrire ce qui les articule, puisqu'il ne s'agit pas nécessairement d'un rapport de cause à effet. À ce titre, le Centre d'études sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE, 2009) invite à envisager la pauvreté de manière multidimensionnelle et à la considérer sous deux angles, soit celui de ses déterminants (ce qui contribue à la pauvreté) et celui de ses conséquences (ce qui résulte de la pauvreté). Mais il faut reconnaître que, comme d'autres indicateurs, les faibles compétences en littératie sont autant le moteur de la pauvreté que son résultat.

160. Les partenaires externes du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) pour le PAAS ne sont pas uniquement des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation. Les données des entrevues menées dans les groupes populaires indiquent la même tendance que les données du MESS pour l'ensemble des groupes.

161. Calculé par le Conseil à partir des données du MESS pour mars 2012.
Source des données : MESS (2012). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale.*

On doit ainsi considérer la problématique des faibles compétences en littératie chez les personnes vivant en situation de pauvreté dans ce double cadre. D'une part, les situations de pauvreté et ce qui l'entoure peuvent engendrer un déclin des compétences en littératie ou un développement inadéquat en ce qui les concerne (embûches à l'éducation initiale, exclusion de la participation à un environnement favorisant l'apprentissage, limites financières pour un retour en formation formelle, problèmes de santé, toxicomanie, notamment). D'autre part, de faibles compétences en littératie peuvent contribuer à l'appauvrissement des personnes ou à leur maintien dans une situation de pauvreté de façon directe ou indirecte (insertion en emploi difficile et dans des postes peu qualifiés, mauvaises conditions de travail, possibilités de promotion limitées, difficulté à faire des choix éclairés en matière de santé, évitement des interactions avec les instances gouvernementales, difficulté à trouver de l'information pour répondre à ses besoins, omission de la déclaration de revenus, par exemple).

Les travaux effectués par Lavoie, Levesque et leurs collaboratrices auprès d'adultes peu scolarisés et de formatrices et formateurs ont notamment mis en évidence les divers obstacles à la participation des adultes à la formation, dont ceux liés aux situations de vie. Parmi les éléments freinant la participation, les conditions matérielles précaires des adultes ressortent clairement. D'après les formatrices et les formateurs interrogés, la pauvreté des personnes peu scolarisées est à la source de plusieurs problèmes, notamment ceux liés à l'accès à un service de garde pour leurs enfants, au transport vers le lieu de formation et à l'organisation de la vie. Le cumul de ces obstacles semble insurmontable et empêche les personnes de participer à une formation ou freine cette participation (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 53). Une politique publique visant le rehaussement des compétences en littératie doit clairement affirmer la corrélation entre la pauvreté et le faible niveau de littératie, et établir des liens avec la Loi visant à contrer la pauvreté et l'exclusion sociale.

4.1.2 DEUXIÈME CONSTAT : PLUSIEURS ADULTES INSCRITS EN FORMATION DE BASE COMMUNE[162] QUI NE PEUVENT ENVISAGER D'OBTENIR UN DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES OU UN DIPLÔME D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES

- Plusieurs adultes qui fréquentent un centre d'éducation des adultes ont eu un parcours scolaire parsemé d'échecs.
- Plusieurs adultes ont éprouvé ou éprouvent encore des difficultés ou des troubles d'apprentissage.
- Pour une majorité d'adultes inscrits en formation de base commune, le développement de compétences permettant de comprendre et de traiter l'information écrite revêt peu d'intérêt, voire aucun intérêt.
- Pour plusieurs adultes, le parcours de formation envisageable est celui qui conduit au certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes ou au certificat de formation à un métier semi-spécialisé.

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

De façon généralisée, les personnes interrogées dans les centres d'éducation des adultes ont mentionné que les programmes d'études conduisant à l'obtention d'un certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA) ou d'un certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS)[163] constituent les voies à privilégier pour les personnes qui ne désirent pas ou ne peuvent envisager à court terme une formation visant l'obtention des préalables à la formation professionnelle ou du diplôme d'études secondaires. On fait en particulier valoir que ces parcours permettent à des adultes, jeunes et moins jeunes, de reconstruire leur identité et leur confiance, ce qui pourrait les amener à emprunter plus tard une autre voie de formation. De plus, lorsque les adultes sont « référés » par un centre local d'emploi, on avance que ce type de parcours de courte durée, permettant une intégration rapide au marché du travail, est privilégié pour certains prestataires.

162. Rappel : la formation de base commune comprend l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire (1re et 2e secondaire).

163. Rappel : le programme d'intégration socioprofessionnelle, associé au service d'enseignement du même nom, vise l'acquisition de deux certificats distincts : le CFISA et le CFMS. Pour l'accès aux formations menant à ces certificats, les préalables de formation générale sont ceux de la langue d'enseignement, de la mathématique et de la langue seconde du présecondaire.

En ce qui a trait à l'acquisition de compétences en littératie, ces deux formations d'intégration socioprofessionnelle offrent peu de perspectives en elles-mêmes. Les exigences d'accès sont celles de la langue d'enseignement, de la langue seconde et de la mathématique du présecondaire. La formation d'insertion socioprofessionnelle des adultes (FISA) ne comporte pas de bloc de formation générale obligatoire. Quant au parcours vers un métier semi-spécialisé (FMS), la composante de formation générale obligatoire, d'une durée de 450 heures[164] (sur les 900 heures du programme), doit être ou avoir été suivie, mais sa réussite n'est pas requise pour l'obtention du certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS). Le document administratif *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2012-2013*, qui fournit des renseignements complémentaires au Régime pédagogique, précise aussi que l'adulte pourra compléter uniquement la formation pratique du programme si la formation générale a déjà été suivie ou est jugée acquise par la réussite d'une épreuve de reconnaissance des acquis en formation générale des adultes. La réussite du test de développement général (TDG) en témoigne dans ce cas (Info-Sanction 08-09-027). Le Ministère mentionne toutefois dans ce document que « la poursuite de la formation générale est fortement encouragée dans une perspective de rehaussement continu de la formation de base ».

Ce que le Conseil avance

Les constats qui ressortent des propos des répondantes et des répondants concernent surtout les jeunes adultes. Pour certains élèves, le parcours de formation conduisant au certificat de formation en insertion professionnelle des adultes ou au certificat de formation à un métier semi-spécialisé peut être envisagé comme une voie de progression et non comme une fin en soi. Au cours de la journée de consultation, on a fait valoir que ce parcours « laisse des traces » et donne du sens aux apprentissages. On a ainsi fait part des résultats d'un projet en cours pour des jeunes de 15 à 24 ans inscrits en formation à un métier semi-spécialisé. Après quatre ans, la persévérance est notable (près de neuf élèves sur dix) ; les jeunes arrivent à se qualifier et certains même accèdent à la formation professionnelle. On considère que ce parcours constitue pour les jeunes ayant connu des difficultés et des échecs un moyen de se réaliser positivement. Les parcours axés sur l'emploi permettent à certains d'accéder au marché du travail et à d'autres d'effectuer un retour en formation pour obtenir un DES ou un DEP. En d'autres termes, pour plusieurs, ces parcours ne sont pas une formation terminale, mais un passage obligé. Ils représentent une étape qui apporte valorisation et conduit à la prise en charge. Bref, un diplôme peut en attirer un autre, à court terme ou des années plus tard.

Par ailleurs, le Conseil retient un consensus des personnes consultées au regard de l'idée que la formation visant le développement des compétences à l'écrit devrait occuper une place importante dans le parcours axé sur l'emploi. Il la fait sienne. Selon le Conseil, la réussite de la formation générale n'est cependant pas une voie à retenir pour accroître l'importance qui y est accordée. En effet, rendre cette réussite obligatoire aux fins de sanction pourrait empêcher des adultes de suivre un parcours qui se solderait enfin par un succès.

Si ce parcours axé sur l'emploi peut avoir un effet moteur et permettre à des adultes de franchir une étape importante, les avancées ne doivent néanmoins pas résider dans les seuls apprentissages à caractère technique, mais assurer aussi le développement d'un rapport plus positif à l'écrit. Les incitatifs relatifs à la lecture et multipliant les rapports à l'écrit doivent donc être partie intégrante de la formation et intimement liés aux apprentissages de nature technique menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé ou non spécialisé. En somme, comme le souligne le Conseil dans son rapport 2010-2012 sur l'état et les besoins de l'éducation, dans tous les parcours de formation qualifiante, dont ceux conduisant au certificat de formation en insertion professionnelle et au certificat de formation à un métier semi-spécialisé, il faut assurer l'intégration et l'adaptation de la formation générale. Le Conseil mentionne notamment que des élèves qui veulent intégrer rapidement le marché du travail ne sont pas particulièrement stimulés par la formation générale. L'effort de changement et d'adaptation doit donc se situer du côté de l'enseignement et de la pédagogie plutôt que du côté des élèves, peu intéressés de prime abord : « Faire en sorte que la formation générale de base requise soit accessible au plus grand nombre nécessite de diversifier la pédagogie, d'adapter les programmes et de soutenir le personnel enseignant afin qu'il mette en œuvre des approches pédagogiques et des activités d'apprentissage variées. On n'enseigne pas à tous les élèves de la même manière et la pédagogie devrait être adaptée aux différents champs d'intérêt et types d'intelligence. C'est là le défi d'assurer l'acquisition de la formation générale de base sans effet d'exclusion » (CSE, 2012, p. 85).

164. Rappel : les 450 heures de formation générale sont réparties de la façon suivante : 200 heures en langue d'enseignement, 100 heures en langue seconde et 150 heures en mathématique.

4.1.3 TROISIÈME CONSTAT : DES DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES DANS LA CONSTITUTION DES GROUPES DANS LES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

- Les difficultés de constitution des groupes de formation peuvent avoir des retombées sur la progression des apprentissages des élèves. Dans une classe multiprogramme et *a fortiori* dans une classe multimatière, une enseignante ou un enseignant peut difficilement répondre aux besoins d'un adulte qui éprouve des difficultés et qui a peu d'intérêt pour les apprentissages liés à la littératie. La problématique se pose davantage dans les centres d'éducation des adultes de petite taille.
- Les élèves qui ont connu un parcours scolaire difficile ont souvent une faible estime d'eux-mêmes. Une classe multiprogramme et, plus encore, une classe multimatière rendent difficile, voire impossible, le nécessaire accompagnement au cours des apprentissages. Si les services complémentaires peuvent y contribuer, le personnel enseignant est aussi amené à agir. Or, il atteint vite des limites dans une classe multimatière.
- De nombreux élèves n'ont pas développé de méthode de travail appropriée et sont souvent peu motivés dans leur démarche d'apprentissage.

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

Dans les centres visités, plusieurs répondantes et répondants ont signalé que les intentions pédagogiques et andragogiques du nouveau curriculum ont du mal à se traduire concrètement dans des classes multiprogrammes et multimatières. On a mentionné que la problématique de la composition des groupes dans les centres d'éducation des adultes de petite taille n'est pas considérée par le MELS dans toute sa complexité.

Au présecondaire de même qu'en 1re et en 2e secondaire, on privilégierait nettement une formule mixte d'enseignement, qui allie ateliers et enseignement magistral. Dans une classe multiprogramme, cette formule peut difficilement être utilisée.

De façon plus marquée encore, on fait état d'un financement inapproprié en alphabétisation. Certains proposent un montant de base pour les centres de petite taille et, par la suite, un calcul selon les équivalents temps plein (ETP) attribués. Le ratio de financement de 15 pour la constitution de groupes de personnes faiblement alphabétisées est jugé trop élevé.

Ce que le Conseil avance

Des travaux portant sur l'implantation du nouveau curriculum en formation générale des adultes sont conduits par le Ministère. Au chapitre de la constitution des groupes, la problématique des classes multiprogrammes est l'objet de préoccupations dans les centres de petite taille. Si les problèmes soulevés par la constitution de ces classes ne sont pas apparus au moment de la mise en œuvre du renouveau pédagogique, le Conseil retient de ses consultations que la problématique s'est accentuée depuis. Des principes pédagogiques et andragogiques qui sont à la base du renouveau sont difficilement conciliables avec la composition de groupes hétérogènes, surtout dans les groupes où se trouvent des adultes ayant un faible niveau de littératie. Des commissions scolaires avancent des solutions de rechange pour composer avec les contraintes en matière de financement. On propose notamment les pistes suivantes : ateliers dans les classes ; travail en îlot ou en équipe de deux ; jumelage d'adultes par table d'efficacité.

Comme l'ont fait valoir des personnes consultées, il faut distinguer l'organisation scolaire et l'organisation pédagogique dans la classe. On doit rappeler les raisons historiques qui ont mené aux classes multiprogrammes et aux classes multimatières : la multiplication des centres d'éducation des adultes dans les commissions scolaires, leur plus grande ouverture aux particularités des adultes selon leur situation personnelle, la mise en place de la modalité d'inscription selon la formule de l'entrée continue et de la sortie variable. Le caractère obsolète des cahiers d'exercices (pour l'enseignement individualisé), encore utilisés dans des centres et non adaptés à une bonne partie des élèves qui les fréquentent, ne doit pas occulter les intentions d'origine.

La question du ratio dans la constitution des groupes en formation de base commune a aussi été soulevée. Il est nécessaire à cet égard de distinguer l'organisation pédagogique du ratio relatif au financement. Le ratio de 1/15 est un ratio de financement. Les centres ont la possibilité de le hausser dans les classes de la 1re et de la 2e secondaire et de faire en sorte qu'il soit plus bas en alphabétisation. À l'échelle locale, il existe donc une marge de manœuvre. La gestion dans les centres de grande et de petite taille est cependant différente. Dans certains petits centres, l'alphabétisation n'est pas offerte en raison de la difficulté à former un groupe que le centre peut financièrement organiser. Par une entente, on confie alors la prestation de la formation à un autre organisme, souvent un groupe populaire en alphabétisation. On doit aussi rappeler que l'obtention du ratio 1/15 en formation de base commune constitue un gain majeur. Auparavant, ce ratio ne s'appliquait qu'à l'alphabétisation, aux programmes d'insertion socioprofessionnelle, d'insertion sociale et du présecondaire. En fonction de la réalité de chaque milieu, le ratio de financement peut être utilisé avec souplesse dans l'organisation pédagogique selon les services d'enseignement. À cette souplesse s'ajoutent d'autres mesures qui accroissent les marges de manœuvre dans les centres de formation, par exemple l'annexe 29, qui porte sur le dépassement du ratio et d'autres mesures adaptatives, même si les ressources financières consenties dans ce cadre sont limitées[165].

Par ailleurs, à l'instar de nombreuses personnes consultées, le Conseil insiste sur l'importance de veiller à la mise en œuvre de parcours personnalisés d'apprentissage[166], qui tiennent compte des besoins de chaque adulte. Il tient aussi à souligner la nécessité d'intégrer l'enseignement de la lecture dans toutes les matières et à tous les échelons scolaires de façon à s'assurer que cette compétence, qui souvent fait défaut, soit mieux maîtrisée. À cet égard, le Conseil estime qu'une attention particulière aux approches pédagogiques variées est le maître mot. La formation et l'accompagnement soutenu du personnel enseignant dans les centres à cette fin sont nécessaires.

De plus, il faut saluer l'initiative de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (TREAQ-FP) concernant la publication régulière du bulletin *Coup d'œil sur la formation de base*, qui est particulièrement heureuse, et la continuité de cette parution, qui est hautement souhaitable. Publié trois fois par année depuis l'hiver 2010, *Coup d'œil sur la formation de base* informe le lecteur des réalisations des commissions scolaires dans le domaine général de l'éducation des adultes et particulièrement en ce qui a trait à la formation de base. Le personnel des commissions scolaires est invité à faire part de ses bons coups tout comme de toute réflexion qui vise à approfondir des problématiques en matière de formation de base. De même, le partage d'outils et de matériel pédagogique en formation générale des adultes sur le site d'Alexandrie FGA, une bibliothèque virtuelle de matériel pédagogique, constitue sans nul doute un autre moyen précieux de favoriser le développement professionnel dans les centres de formation.

Par ailleurs, en 2002, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue relevait l'importance de réexaminer la « préparation » du personnel formateur et enseignant, peu importe le réseau dans lequel il exerce : « L'enseignement donné aux adultes doit respecter des normes de qualité. [...] Il faut donc veiller, d'une part, à des compétences initiales adéquates et, d'autre part, à ce que des activités de perfectionnement pédagogique et professionnel soient accessibles aux enseignantes et aux enseignants de tous les ordres d'enseignement ainsi qu'aux formatrices et aux formateurs. En outre, il faudrait être en mesure de répondre de façon appropriée aux besoins de certains groupes de la population, ce qui requiert des connaissances et des compétences au regard des problématiques de ces groupes » (MEQ, 2002c, p. 29).

À partir des propos recueillis auprès des acteurs du milieu, le Conseil fait sienne cette idée d'une « préparation continue » puisque les développements pédagogiques et l'émergence de nouveaux besoins ou de nouvelles approches nécessitent que le personnel enseignant de même que les formatrices et les formateurs aient, d'une part, une préparation initiale suffisante et, d'autre part, des occasions de formation continue de même qu'un accès à des ressources soutenant ce perfectionnement.

165. Mesure 30367 des règles budgétaires 2012-2013 portant sur la compensation relative à l'organisation des groupes en formation générale des adultes (allocations relatives aux ententes nationales 2010-2015).

166. Il faut distinguer ici le parcours personnalisé d'apprentissage du format d'apprentissage individualisé traditionnellement mis en œuvre à l'éducation des adultes. Selon ce format, en classe, l'adulte poursuit sa formation à l'aide d'un cahier pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant étant disponible pour le soutenir dans ses apprentissages.

Les travaux menés par le Conseil révèlent le besoin d'une préparation appropriée du personnel enseignant dans le réseau scolaire pour qu'il soit en mesure de prendre en considération les lacunes en littératie des adultes en formation et qu'il compose avec cette situation. En effet, des données concernant le profil des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes indiquent qu'environ le tiers (32 %), soit 1 661 personnes, n'étaient pas légalement qualifiés pour enseigner dans ce secteur en 2008-2009 (Voyer, 2012, p. 66). Ces personnes seraient, selon les témoignages recueillis par le Sous-comité de la Table MELS-universités de la formation à l'enseignement des adultes, « généralement détentrices d'un baccalauréat disciplinaire et possédant une expérience de la formation acquise en dehors du milieu scolaire » (Voyer, 2012, p. 66). On peut présumer qu'un accompagnement du personnel enseignant et des activités de formation continue sont nécessaires afin qu'il prenne en considération les faibles compétences des adultes en littératie.

4.2 DES RESSOURCES FINANCIÈRES INSUFFISANTES DANS DES ORGANISMES DE FORMATION

En ce qui a trait aux ressources financières insuffisantes dans les organismes de formation, deux problématiques sont soulevées : 1) le financement insuffisant des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation ; 2) des limites budgétaires pour la mise en œuvre d'activités de mise à niveau relatives aux compétences en littératie dans les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des collèges.

4.2.1 QUATRIÈME CONSTAT : LA PROBLÉMATIQUE RÉCURRENTE DU FINANCEMENT INSUFFISANT DES ORGANISMES D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME EN ALPHABÉTISATION

Comme on l'a vu précédemment, les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation sont financés par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) du MELS.

Le PACTE, qui garantit un financement triennal, ne contient aucun critère sur lequel s'établit le financement accordé aux divers organismes. La hauteur du financement n'est liée à aucun facteur qu'on pourrait qualifier d'objectif, par exemple la taille de l'organisme, le nombre d'activités, le nombre de personnes jointes, les frais de fonctionnement ou le territoire desservi. Le montant accordé est relatif à l'histoire des programmes qui ont financé les Organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), puis le Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome (PSAPA) et enfin le PACTE : il est généralement accordé en fonction de priorités ministérielles, sans égard aux besoins des différents milieux.

Par ailleurs, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 a nommément accordé une reconnaissance aux deux réseaux d'alphabétisation : le réseau institutionnel (les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires) et le réseau non formel constitué des organismes d'alphabétisation populaire autonome.

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

À l'unanimité, les personnes interrogées dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, à l'instar notamment du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, déplorent le sous-financement de leurs activités et demandent un investissement supplémentaire dans le réseau de même que l'indexation au coût de la vie des subventions du PACTE.

À l'unanimité également, les personnes interrogées dans les centres d'éducation des adultes et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation ont fait valoir le bien-fondé de l'existence de deux réseaux d'alphabétisation : « Les adultes qui fréquentent un organisme d'un réseau ne trouveraient pas ce dont ils ont besoin dans un organisme de l'autre réseau. »

Dans tous les groupes visités, comme d'ailleurs dans les centres d'éducation des adultes, on a insisté sur les difficultés, notamment d'ordre psychosocial, qu'éprouvent les adultes. Dans les centres d'éducation des adultes (et dans les centres de formation professionnelle), des ressources financières rendent accessibles des services complémentaires. Des professionnelles et des professionnels assurent la prestation de ces services dans les domaines du travail social, de l'éducation spécialisée, etc.

Le témoignage qui suit rend compte de la situation des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation : « Au quotidien, les formatrices ont à intervenir sur le plan psychosocial. On le fait "sur le bras", mais on aimerait que des heures puissent être consacrées à cette intervention. Les formatrices ont des limites, même si certaines ont une formation qui peut les aider. Dans les faits, on doit faire face aux problématiques qui l'accompagnent chez à peu près tous les participants. »

Au cours des entrevues, les faits suivants ont été mentionnés :

- Le coût du loyer constitue une dépense importante. Or, des groupes ne peuvent la rentabiliser en utilisant les espaces disponibles en soirée, faute de ressources financières assurant une offre de services prolongée.
- Plus largement, les coûts de système croissent, mais le financement stagne.
- Si plusieurs groupes n'ont pas de liste d'attente constituée d'adultes désireux d'amorcer une démarche, d'autres en possèdent une ou dirigent les personnes concernées vers un autre organisme qui pourra ou non les accueillir, tout dépendant des ressources dont il dispose lui-même.
- Dans les groupes populaires où des entrevues ont été menées, les activités sont interrompues pendant la période estivale. La durée de cette interruption serait moins longue si les groupes disposaient de ressources additionnelles.

Ce que le Conseil avance

Dans le cahier de participation préparé en vue de la journée de consultation tenue à l'automne 2012, le Conseil a posé deux scénarios : Au cours des dernières années, l'enveloppe du PACTE n'a pas été majorée. Dans l'hypothèse où elle le serait, au moins deux scénarios pourraient se présenter : *a*) la marge de manœuvre dont disposerait le MELS pourrait être affectée à l'augmentation de la subvention accordée à chaque groupe déjà accrédité et financé dans le volet du soutien à la mission globale ; *b*) cette marge de manœuvre pourrait être affectée, en tout ou en partie, à l'accréditation de nouveaux groupes.

Comme en ont témoigné les personnes qui ont participé à l'atelier de consultation sur cette question, dont une part étaient issues du réseau des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, la Politique d'action communautaire autonome a conduit au financement des organismes selon leur mission respective. Cela constitue un gain important : on reconnaît de la sorte les organismes des divers milieux, toutes leurs activités, les différents volets de leurs interventions et la possibilité d'une souplesse dans la gestion de la subvention accordée.

Dans l'hypothèse d'une augmentation du budget du PACTE, le Conseil a soulevé dans sa consultation la question de l'équité, les sommes additionnelles pouvant être affectées à l'accréditation de nouveaux groupes plutôt qu'à l'augmentation de la subvention accordée aux groupes existants. Il faut noter que ce principe d'équité a été retenu par la Politique d'action communautaire autonome, au chapitre des paramètres du soutien financier : l'équité entre les régions, compte tenu des particularités à l'échelle régionale et sous-régionale ; l'équité entre les organismes communautaires de tailles et d'activités comparables ; l'équilibre entre les objectifs de consolidation des organismes existants et de développement de nouveaux groupes, en réponse à des besoins nouveaux (SACA, 2001, p. 26).

Pour sa part, à la lumière des propos entendus au cours de ses consultations, le Conseil plaide en faveur de la consolidation du réseau existant avant de songer à son élargissement. Selon le Conseil, une augmentation substantielle de l'enveloppe consacrée au programme pourrait aussi permettre le développement du réseau, soit par l'ouverture de points de service par des groupes existants, soit par de nouvelles accréditations progressivement accordées sur la base d'une planification du déploiement du réseau de l'alphabétisation populaire.

Le Conseil soutient en outre l'indexation régulière de la subvention octroyée à chaque organisme, qu'il faut distinguer du principe de hausse du financement. On sait que l'enveloppe globale du PACTE est indexée[167], mais que les sommes additionnelles servent le plus souvent à financer certains organismes qui interviennent dans des champs ciblés par le MELS, comme la lutte contre le décrochage scolaire[168], ou pour l'accréditation de nouveaux organismes.

Par ailleurs, comme voie additionnelle de financement des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, la conclusion d'ententes entre un groupe populaire en alphabétisation et une commission scolaire reçoit peu d'échos de la part des personnes en provenance du réseau de l'alphabétisation populaire. On considère que les ententes avec les commissions scolaires peuvent créer un rapport de dépendance et d'assujettissement par rapport aux pratiques de ce milieu. Les commissions scolaires étant soumises à des règles pour l'organisation des activités éducatives, dont celles du financement des activités soutenues par le MELS, les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation auraient à se conformer à ces directives.

Néanmoins, le Conseil considère que la conclusion d'ententes locales est une voie à explorer. Un principe de base doit cependant présider à ces arrangements : le respect de l'autonomie des groupes et des règles auxquelles sont soumises les commissions scolaires. Les ententes conclues à l'échelle locale, par l'intermédiaire des écoles ou des centres d'éducation des adultes, visent à répondre à des besoins déterminés par les deux parties, la mise en commun des expertises s'avérant la solution à privilégier. Ce moyen additionnel de financement ne peut toutefois être envisagé pour pallier le sous-financement des organismes du réseau de l'alphabétisation populaire. En effet, combler l'insuffisance du soutien financier accordé par le MELS à l'alphabétisation populaire par le financement du réseau institutionnel n'est pas une solution. C'est pour que des adultes puissent en tirer profit que les ententes de service sont souhaitables.

D'un autre côté, au cours des années, des résultats de recherches portant sur des approches visant le développement des compétences en littératie ont été publiés. Du matériel pédagogique de qualité a aussi été élaboré. Des efforts ont été consentis pour rendre ce matériel disponible dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation (et ailleurs), en particulier par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes et divers autres regroupements. Or, par manque de temps, les intervenantes et les intervenants concernés ne peuvent s'approprier des approches pourtant prometteuses et mettre à profit tout ce matériel dans leurs activités. Ce manque de temps est associé à un financement insuffisant : « Ce n'est pas l'offre de matériel ni l'intérêt qui manquent ; c'est le temps pour faire l'inventaire de ce qui est disponible et se l'approprier qui fait défaut. Si nous avions des ressources financières additionnelles, nous pourrions affecter une formatrice à cette tâche pendant une période et engager une personne pour la remplacer. »

Il ressort nettement des consultations menées par le Conseil que l'animation et le développement pédagogiques sont partie intégrante des pratiques d'alphabétisation populaire, comme elles le sont dans les commissions scolaires et les centres d'éducation des adultes. Un financement satisfaisant du réseau de l'alphabétisation populaire permettrait une systématisation des pratiques de formation des formatrices et des formateurs. Le temps requis par l'appropriation collective des nouvelles pratiques et du développement pédagogique devrait être reconnu dans le financement de la mission globale des organismes.

167. Le terme *indexation* fait référence à plusieurs paramètres : les paramètres d'indexation basés sur l'indice des prix à la consommation, différents de ceux conduisant à l'indexation des crédits des ministères et organismes. Selon les renseignements obtenus du MELS, l'enveloppe du PACTE, lorsqu'elle est indexée, est fonction du taux d'indexation des crédits du MELS, mais ce n'est pas toujours le cas. En effet, en 2010-2011, cette enveloppe a été indexée de 0,3 %, alors que le taux d'indexation des crédits du MELS était supérieur. L'enveloppe n'a cependant connu aucune indexation depuis 2010-2011, malgré l'indexation des crédits du MELS.

168. Selon les renseignements obtenus du MELS, si des augmentations ont été accordées pour les organismes de lutte contre le décrochage, c'est surtout pour tendre vers l'équité entre les organismes de ce champ d'intervention et les organismes des autres champs. La Politique d'action communautaire autonome invite en effet les ministères et organismes à adopter ce principe dans l'octroi des subventions. Le MELS présente toujours à la ministre l'état de la situation concernant les organismes en attente d'une accréditation, laquelle relève de ses prérogatives.

4.2.2 CINQUIÈME CONSTAT : DES LIMITES BUDGÉTAIRES POUR LA MISE EN ŒUVRE D'ACTIVITÉS DE MISE À NIVEAU RELATIVES AUX COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE DANS LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET LES SERVICES DE FORMATION CONTINUE DES COLLÈGES

Sans nier les différences dans les cultures organisationnelles des commissions scolaires et des collèges ainsi que dans les caractéristiques des personnes qui y sont inscrites, on doit composer avec une réalité similaire : les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des collèges doivent mettre en œuvre des activités relatives au rehaussement des compétences en littératie, notamment en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique[169]. Les personnes inscrites répondent aux conditions d'admission à un programme d'études professionnelles ou à un programme conduisant à une attestation d'études collégiales et sont donc réputées posséder ces acquis. Toutefois, dans les faits, certaines éprouvent des difficultés qui compromettent la réussite de leurs études et peuvent les conduire à l'abandon. Leurs compétences et leurs savoirs sont insuffisants parce qu'ils n'ont pas été développés ou ils sont perdus faute d'avoir été utilisés.

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

Contrairement aux centres d'éducation des adultes et aux organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des collèges n'ont pas, selon le cadre légal et réglementaire en vigueur, un mandat de rehaussement des compétences en littératie. Cependant, ils organisent des activités de mise à niveau parce qu'elles sont essentielles à la réussite d'un nombre significatif de personnes[170].

Par conséquent, ces centres et ces services ne disposent pas des ressources financières nécessaires pour l'organisation de ces activités[171]. Celles-ci sont financées à même des ressources résiduelles, non seulement limitées, mais encore de moins en moins existantes. En fait, les activités de mise à niveau ont une existence officielle et ne sont reconnues qu'à l'enseignement collégial et dans le cadre de l'admission à des programmes conduisant à l'obtention du DEC seulement[172].

Dans les centres de formation professionnelle

Les consultations menées par le Conseil ont notamment fait ressortir les éléments suivants :

- De façon consensuelle, on confirme le niveau de compétence insuffisant en formation générale, notamment en langue d'enseignement et en langue seconde tout comme en mathématique, de plusieurs personnes admises : ces savoirs et compétences n'ont pas été mobilisés ou n'ont jamais été maîtrisés.
- Toujours de façon consensuelle, on mentionne la difficulté à faire accepter par les élèves le fait qu'en dépit de leur admission sur la base des préalables, leurs acquis insuffisants compromettent grandement leur réussite.

169. Voir la section 2.1.2 pour la présentation des conditions d'admission à un programme d'études conduisant au DEP et la section 2.1.3 pour les conditions d'admission à un programme d'études menant au DEC ou à l'AEC.

170. Dans tous les établissements visités, on a mentionné que le nombre de personnes concernées varie selon les cohortes et les programmes, ce qui a aussi été signalé pendant la journée de consultation de l'automne 2012.

171. Les activités de rehaussement ou de mise à niveau prennent diverses formes et dépassent l'intégration des savoirs en langue d'enseignement, en mathématique ou en science, portée par des compétences générales de programmes d'études et effectuée par les enseignantes et les enseignants dans leurs cours. Elles précèdent la formation professionnelle ou technique ou sont organisées dans une plage réservée à cette fin. La durée varie d'une trentaine à une cinquantaine d'heures, dit-on, tout dépendant du profil des élèves de chaque cohorte de même que des programmes d'études.

172. Voir la section 2.1.3 pour l'admission conditionnelle à un programme d'études conduisant au DEC et les activités de mise à niveau. On doit par ailleurs noter qu'actuellement, une allocation particulière du cadre budgétaire et financier des collèges (annexe S033) est accordée pour une formation d'appoint de quinze heures en mathématique, en vue de combler des notions essentielles pour l'admission à deux programmes préuniversitaires, à l'intention de certaines personnes touchées par les modifications réglementaires relatives aux nouvelles conditions d'admission à un programme d'études menant au DEC.

- En particulier, on soulève partout les difficultés qu'éprouvent un nombre important d'élèves admis sur la base du test de développement général (TDG)[173]. De même, dans les centres d'éducation des adultes, les personnes interrogées ont signalé que, si des élèves inscrits optaient pour la passation du TDG en vue de leur admission en formation professionnelle, on recommandait d'abord la réussite des préalables, parce qu'on doutait que la réussite du TDG témoigne d'acquis suffisants dans les matières de base en formation générale pour assurer la réussite en formation professionnelle. Un point mérite toutefois d'être souligné : aucune des personnes interrogées n'a mis en doute la pertinence d'une voie permettant l'accessibilité des adultes à la formation professionnelle. C'est plutôt le caractère désuet du test qui a été évoqué, donc sa fiabilité pour attester le développement de compétences suffisantes dans des programmes dont la complexité s'est accrue.

- On a aussi fait valoir partout qu'un centre de formation professionnelle n'a pas pour mission première le rehaussement des compétences en littératie. Il doit cependant y contribuer, en particulier auprès des élèves dont les acquis sont insuffisants. L'objectif de ces derniers étant tout autre que des apprentissages en formation générale, les savoirs à mobiliser dans ce domaine doivent être étroitement liés au métier que les élèves veulent exercer. Par conséquent, le développement des compétences en littératie ne peut être dissocié de celui des compétences professionnelles. C'est à cette condition que les savoirs de la formation générale prendront du sens, non seulement pour la réussite du programme de formation professionnelle, mais aussi dans une perspective de formation continue.

- **Au chapitre de la mise en œuvre des activités de mise à niveau**, les personnes consultées ont d'abord signalé les contraintes qui se posaient : 1) gagner l'intérêt des élèves dont les acquis de formation générale sont insuffisants ; 2) assurer la conciliation études-vie personnelle, ce qui se traduit par un horaire de formation difficile à déterminer (les élèves sont moins disponibles après les cours pour toutes sortes de raisons, et le nombre d'heures de formation pouvant être ajoutées à leur horaire est limité, puisqu'ils sont déjà soumis à 30 heures de formation par semaine) ; 3) en assurer l'organisation lorsque le nombre d'élèves concernés est peu élevé, parce qu'elles sont remises en question du fait qu'elles ne sont pas financées ; 4) obtenir le consentement d'Emploi-Québec lorsque la durée du programme est prolongée ; 5) assurer la conciliation d'un horaire de formation allongé avec les conditions de travail offertes dans les centres de formation professionnelle.

- En dépit de ces obstacles, des voies d'aménagement sont possibles et varient selon les centres : 1) du temps additionnel de formation pour les élèves concernés ; 2) une formation de mise à niveau avant le début de la formation professionnelle proprement dite, ce qui suppose l'aval d'Emploi-Québec, avec des moments de formation ponctuelle aménagés au cours de la formation professionnelle ; 3) des ateliers ponctuels de formation.

- À ces ajouts à l'horaire peuvent être combinées d'autres formules d'organisation scolaire plus adaptées : une plage de temps dans l'horaire des élèves pour l'autoformation, avec du matériel préparé à cette fin ; le pairage des élèves ayant de faibles compétences et des élèves présentant des compétences suffisantes en formation générale et des périodes de récupération.

- Devant la récurrence des besoins de mise à niveau, des ressources financières additionnelles doivent être consenties par le MELS pour permettre aux centres de formation d'en assurer la mise en œuvre.

173. En décembre 1993, à la suite de la réforme de la formation professionnelle de 1986, le ministère de l'Éducation a mis en place une voie visant à accroître l'accessibilité des adultes à la formation professionnelle : l'admission à 18 ans ou plus, sur la base de la réussite d'un test de développement général et des préalables fonctionnels prescrits pour l'admission à un programme d'études, en vertu de l'article 12, alinéa e du Régime pédagogique de la formation professionnelle. C'est dans ce contexte que le Ministère a élaboré le TDG. L'objectif était d'assouplir les conditions d'admission, tout en assurant un niveau comparable à celui déterminé pour l'accès des jeunes.

Dans les services de formation continue des collèges

Au cours des consultations menées par le Conseil, on a mentionné particulièrement les éléments qui suivent :

- Assurer la formation de mise à niveau, c'est contrer l'abandon et favoriser la réussite du plus grand nombre. Or, l'abandon et l'échec coûtent cher. On touche donc à la fois aux effets sur la réussite et à ceux sur la rentabilité des investissements publics.
- Les adultes sont admis à un programme menant à l'AEC sur la base d'une formation jugée suffisante par le collège (en plus de satisfaire à d'autres conditions précisées dans le RREC, article 4). Le collège a donc une marge de manœuvre réduite, voire inexistante, pour refuser les adultes sur la base de compétences insuffisantes en littératie.
- On ne peut induire d'un déficit de certaines compétences en littératie des lacunes dans toutes les compétences de base. Un adulte peut, par exemple, présenter des compétences suffisantes en langue d'enseignement et avoir des faiblesses importantes en calcul.
- Les services de formation continue des collèges établissent un diagnostic individualisé concernant les compétences au début de la formation, mais ce diagnostic est financé « sur le bras ». Il en est de même pour l'organisation de la formation de mise à niveau et l'accompagnement qui s'ensuit, avec des limites certaines.
- Au chapitre de la mise en œuvre des activités de mise à niveau, dans un service de formation continue, on a avancé l'idée de la mise en place d'un cours qui pourrait s'intituler *Réussir mon AEC*, à l'instar du cours *Réussir les études techniques*, organisé à l'enseignement ordinaire et dont la compétence prescrite est « Utiliser des méthodes intellectuelles de travail facilitant l'apprentissage, le retour aux études et l'intégration au marché du travail ». Le développement des compétences en littératie du cours *Réussir mon AEC* serait modulé en fonction du degré de complexité du programme et du profil des adultes de chacune des cohortes au regard des compétences en littératie. Sur le plan réglementaire, il faudrait comptabiliser, aux fins d'obtention de l'AEC, les heures de mise à niveau. On envisage une durée de quelque 45 heures, y compris l'accompagnement. On précise à ce sujet que des modifications ne sont pas requises, les règles prévoyant déjà un nombre minimal et un nombre maximal d'heures pour une AEC.
- Dans un autre collège, le service de formation continue a mis en place le cours *Apprendre à apprendre*, d'une durée de 45 heures, qui se donne en début de cohorte. Le financement « sur le bras » assumé par le collège ne permet cependant aucune mesure d'accompagnement. La problématique généralisée de compétences insuffisantes en littératie a conduit le collège à mettre en œuvre ce cours pour contrer les abandons et les échecs. Au sujet de l'accompagnement, on estime que huit heures par élève seraient suffisantes.
- Par ailleurs, comme pour la formation professionnelle, on a mentionné que, si la durée du programme était allongée, Emploi-Québec devrait y être associé.
- En ce qui a trait au financement de la formation d'appoint, on a fait la proposition suivante au cours de la journée de consultation de l'automne 2012 : l'attribution d'un montant forfaitaire généré par chaque adulte inscrit pour l'aide à la réussite. On a insisté sur la souplesse des règles dans l'utilisation de ce montant forfaitaire, sur la base d'une reddition de comptes.

Ce que le Conseil avance

En ce qui concerne les centres de formation professionnelle tout comme les services de formation continue des collèges, à l'instar des personnes consultées, le Conseil avance un argument d'ordre économique en appui à la demande de ressources financières additionnelles pour la mise en œuvre d'activités de mise à niveau. Ainsi, la décision que prend un centre de formation professionnelle ou le service de formation continue d'un collège de commencer une cohorte tient à la rentabilité financière de l'organisation de la formation. L'établissement doit financer au total les élèves qui débutent, en espérant qu'ils arriveront au terme de la formation. Des compétences insuffisantes en littératie peuvent en effet empêcher certains de réussir la formation et les conduire à l'abandon. Si l'établissement décide de ne pas démarrer la cohorte, les effets négatifs sont de trois ordres : *a)* les personnes qui ont les compétences suffisantes en littératie se voient privées de la formation ; *b)* la région se voit privée d'une cohorte de nouveaux diplômés ; *c)* les personnes qui présentent un niveau insuffisant de littératie n'ont pas accès à la formation technique voulue, qu'elles seraient probablement aptes à suivre si la mise à niveau de leurs compétences était assurée.

En formation professionnelle, des notions de formation générale sont intégrées aux compétences des programmes d'études, dans un contexte d'application aux compétences particulières du métier ou de la profession en cause. Ces notions ne donnent pas lieu à des cours de formation générale dans le programme, mais font l'objet de suggestions de savoirs liés à une ou des compétences dans les modules (cours) de formation professionnelle. Ces savoirs définissent les apprentissages (connaissances, habiletés, attitudes) les plus significatifs pour que soit mise en œuvre et assurée l'évolution de la compétence requise sur le marché du travail. Par exemple, dans le programme menant à la profession d'infirmière auxiliaire ou d'infirmier auxiliaire, la description du module relatif à la compétence générale « Participer à la pharmacologie » présente, à l'élément « Calculer la dose d'un médicament », des suggestions de savoirs liés à une compétence du domaine de la mathématique : « Résoudre des opérations mathématiques comportant des fractions et des nombres décimaux : rappel des opérations mathématiques de base, du système métrique. Utiliser la règle des rapports et des proportions : équivalences de mesures ».

On doit cependant considérer que les personnes admises à un programme d'études professionnelles peuvent avoir des profils différents : certaines peuvent avoir terminé la 5e secondaire ; d'autres peuvent être titulaires d'un DES, voire d'un DEC ou même d'un diplôme plus avancé ; d'autres encore peuvent n'avoir terminé que la 3e ou la 4e secondaire ; d'autres enfin peuvent être admises après avoir réussi le test de développement général (TDG, niveau suffisant pour la poursuite des études professionnelles menant au DEP, associé à la 3e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique d'avant la réforme du curriculum et la réorganisation des cycles). Les enseignantes et les enseignants doivent tenir compte de cette réalité au quotidien, car l'intégration des jeunes et des adultes en formation professionnelle fait en sorte que les acquis des élèves dans un même groupe-classe sont très variés, notamment depuis l'implantation du nouveau curriculum du second cycle du secondaire au secteur des jeunes.

Les activités visant la mise à niveau sont d'un autre ordre que l'intégration des notions de formation générale à la formation technique ; elles constituent un ajout aux activités de formation prévues au programme d'études et ne s'adressent pas à tous les élèves.

Dans les services de formation continue, tout en tenant compte des différences avec les centres de formation professionnelle, la même logique prévaut. Les programmes d'études menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales doivent prendre en considération le contexte d'exercice particulier de la fonction de travail ainsi que le contexte régional. La maîtrise de compétences d'ordre technique suppose, comme en formation professionnelle, des notions de formation générale. Par exemple, dans le cadre du programme menant à l'AEC *Finance et comptabilité*, un cours d'anglais des affaires est prévu, relativement à la compétence « Communiquer en anglais dans un contexte d'affaires ». Il en est de même pour la mathématique, dans le programme conduisant à l'AEC *Courtage immobilier*. Le cours de mathématique immobilière permet à l'adulte d'effectuer de façon générale des calculs liés aux transactions financières, tout en lui permettant, de façon plus particulière, de voir et de revoir certaines notions de base en résolution de problèmes mathématiques, algébriques, géométriques et financiers, nécessaires dans le cadre du travail.

Tout comme en formation professionnelle, les problématiques relatives au faible niveau de compétence de certains élèves sont différentes des apprentissages de la formation générale prévus dans les programmes d'études. Des adultes, admis parce qu'ils répondent aux exigences, n'ont pas les acquis suffisants pour réussir le programme. On doit de plus rappeler que les mesures d'aide à la réussite prévues à l'enseignement ordinaire sont peu présentes à la formation continue. Les ressources mentionnées à l'annexe du Régime financier et budgétaire des collèges devraient aussi prévaloir en formation continue et des ressources devraient être disponibles pour l'ensemble des élèves, jeunes et adultes. Les adultes inscrits à un programme d'études collégiales devraient pouvoir bénéficier systématiquement d'un accompagnement à la réussite avec le financement s'y rattachant. Le retour aux études est un moment important dans la vie d'un adulte et nécessite souvent un encadrement et une mise à niveau des savoirs et des compétences.

Selon le Conseil, les activités de formation, jugées indispensables pour assurer la réussite de certaines personnes, n'étant pas financées, les centres de formation professionnelle et les services de formation continue ont de plus en plus de difficultés à en soutenir la mise en œuvre. En effet, la marge de manœuvre financière dont les centres pouvaient jusqu'à présent disposer est de plus en plus réduite. Le Conseil estime donc nécessaire que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) consentent des ressources additionnelles pour assurer l'organisation de la formation de mise à niveau. En contrepartie, les établissements devront rendre compte à leur ministère de tutelle de l'utilisation de ces ressources, selon des modalités à convenir. On sait en effet que les lacunes de la formation de base à combler par des activités de formation d'appoint varient selon les cohortes et les programmes.

Les centres de formation professionnelle tout comme les services de formation continue des collèges proposeront, à l'échelle locale, des modalités d'organisation de la formation de mise à niveau. Si ces activités sont soutenues financièrement par le MELS ou le MESRST, le Conseil propose aux établissements de mettre en commun des expérimentations conduites dans les différents milieux.

Dans un autre ordre d'idées, l'accompagnement du personnel enseignant des centres de formation professionnelle et des services de formation continue des collèges de même que des activités de formation continue s'avèrent indispensables pour qu'il prenne en considération les faibles compétences en littératie de certains élèves. Le personnel enseignant ne possède souvent pas de formation universitaire en enseignement, mais plutôt une expérience de la profession ou du métier en question. La préparation à l'enseignement auprès des adultes n'est donc pas assurée par la formation initiale, ni celle qui prépare à intervenir auprès de ceux qui ont de faibles compétences en littératie. Aussi apparaît-il nécessaire que la direction des centres de formation professionnelle et des services de formation continue des collèges assure l'accompagnement des membres du personnel enseignant pour que leurs approches pédagogiques tiennent compte du rapport à l'écrit et des pratiques des adultes faibles lecteurs et qu'ils mettent en œuvre des stratégies appropriées.

4.3 LA SYNERGIE DES ACTIONS ENTRE L'ÉDUCATION ET EMPLOI-QUÉBEC

4.3.1 SIXIÈME CONSTAT : POUR LES PERSONNES INSCRITES EN ALPHABÉTISATION ET EN FRANCISATION, LA DURÉE JUGÉE TROP COURTE DE LA MESURE DE FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE, VOLET *INDIVIDUS*

Le *Guide des mesures et des services d'emploi*[174] précise que la Mesure de formation de la main-d'œuvre (MFOR), volet *Individus*, vise à aider les personnes à intégrer le marché du travail et à s'y maintenir par l'acquisition de compétences en rapport avec celui-ci. Diverses activités de formation sont admissibles, dont l'alphabétisation et la francisation.

Comme on l'a vu à la section 2.2.2.1, il y est aussi précisé que la durée de la participation varie, le cas échéant, en fonction des besoins définis dans le cadre du plan d'intervention déterminé, mais ne devrait généralement pas dépasser 36 mois. Les durées de l'alphabétisation et de la francisation ne devraient pas excéder 12 mois de formation chacune, ces durées pouvant être cumulatives. Cependant, cumulées ou non, elles ne sont pas incluses dans la durée maximale de 36 mois établie pour la Mesure de formation de la main-d'œuvre.

174. Emploi-Québec (2012). *Guide des mesures et des services d'emploi*, mis à jour le 10 juillet 2012.

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

- Un nombre important de personnes interrogées ont signalé que la durée du parcours de formation en alphabétisation et en francisation est d'une durée maximale de deux ans. Or, notamment en raison des difficultés de tous ordres que connaissent plusieurs personnes qui fréquentent un centre d'éducation des adultes ou un groupe populaire en alphabétisation, on estime qu'il est illusoire que, dans les délais imposés, ce parcours permette de poursuivre et de réussir une formation qualifiante et d'intégrer durablement le marché du travail.

- Au surplus, notamment en raison de compressions budgétaires, des centres locaux d'emploi privilégieraient les parcours de courte durée, ce qui se traduirait par une diminution du nombre de personnes «référées» en alphabétisation, en francisation et en formation de base. Les budgets d'Emploi-Québec étant décentralisés, l'affectation des ressources disponibles se fait en fonction des besoins de chaque milieu.

- Comme pour les autres adultes inscrits à la MFOR, les personnes faiblement alphabétisées doivent généralement être en classe de 27 à 30 heures par semaine. On a ainsi avancé l'idée de la diminution du nombre d'heures par semaine au profit du prolongement du parcours de formation soutenu par Emploi-Québec. Ce prolongement est également requis pour les personnes faiblement alphabétisées inscrites en francisation : les allophones faiblement alphabétisés ne peuvent parvenir à une maîtrise satisfaisante du français, langue seconde, au terme du parcours autorisé leur permettant de recevoir un soutien financier.

Ce que le Conseil avance

La mission d'Emploi-Québec est l'intégration au marché du travail et le développement de la main-d'œuvre et de l'emploi et non l'alphabétisation, la formation de base et la francisation. On doit cependant rappeler que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, cosignée en 2002 par le ministre de l'Éducation et la ministre déléguée à l'Emploi d'alors, fait de la formation de base un défi important (MEQ, 2002c, p. 7). Le faible alphabétisme constituant une contrainte sévère à l'intégration au marché du travail, on ne peut envisager la seule perspective d'employabilité à court terme. Il faut plutôt épouser une perspective de solidarité sociale, en liant alphabétisation, formation de base et francisation des personnes peu alphabétisées et lutte contre l'exclusion sociale, ce qui s'inscrit aussi au cœur de la mission du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

En outre, comme l'ont proposé les intervenantes et les intervenants dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation et les centres d'éducation des adultes visités, la diminution du nombre d'heures de formation par semaine au profit de l'augmentation du nombre de mois de formation autorisé pourrait grandement contribuer à soutenir les apprentissages des personnes faiblement alphabétisées, dont celles qui ne maîtrisent pas le français, langue seconde. Un examen approfondi de cette question pourrait être assuré conjointement par Emploi-Québec et le MELS pour déterminer des paramètres permettant aux adultes concernés d'atteindre un niveau de compétence suffisant pour pouvoir s'inscrire par la suite dans un parcours plus assuré vers l'emploi.

Le Conseil signale qu'Emploi-Québec tient déjà compte des besoins particuliers des personnes pour qui l'intégration au marché du travail ne peut être envisagée à court terme. C'est ce qui l'a conduit à mettre en place le Programme d'aide et d'intégration sociale. Une ouverture permettant de prolonger la durée de la formation en alphabétisation et en francisation pourrait adopter la même logique. Des échanges entre le MESS, Emploi-Québec et le MELS pourraient permettre de déterminer la durée souhaitable du parcours de formation visant l'intégration au marché du travail dans un horizon acceptable.

4.3.2 SEPTIÈME CONSTAT : LE RÔLE STRATÉGIQUE DES CENTRES LOCAUX D'EMPLOI POUR L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION

Au cours des entrevues, plusieurs personnes ont mentionné que les centres locaux d'emploi pourraient constituer des lieux stratégiques où déceler un niveau insuffisant de compétence en littératie et favoriser de la sorte l'expression de la demande de formation de la part des personnes concernées.

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

- La collaboration entre les directions régionales d'Emploi-Québec et les organismes de formation est considérée partout comme un atout majeur permettant de susciter l'intérêt des personnes faiblement alphabétisées pour la formation et de soutenir la persévérance.
- À certains endroits, des pratiques sont mises en œuvre et soutiennent les personnes peu alphabétisées dans leur démarche de formation. Par exemple, une agente ou un agent du CLE est en résidence dans un centre de formation pendant une vingtaine de semaines, ce qui permet à la fois à l'agente ou à l'agent de se familiariser avec la culture d'un établissement de formation et ses approches, et aux adultes « référés » par le CLE d'être mieux soutenus dans leur parcours. Ailleurs, des rencontres régulières entre la direction d'un centre de formation et celles d'Emploi-Québec (direction régionale) et du CLE permettent aux trois organisations de mettre en commun leurs préoccupations respectives et de convenir de moyens d'atteindre des objectifs communément partagés.

Ce que le Conseil avance

Il faut rappeler que l'analyse des données québécoises de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 indique que seulement un prestataire de l'assistance sociale sur cinq se classe au niveau suffisant de compétence en littératie. Les bénéficiaires de l'assistance sociale sont donc désavantagés si on les compare aux prestataires de l'assistance-emploi et au reste de la population adulte. Devant ce constat, Emploi-Québec et son réseau de centres locaux d'emploi sont appelés à agir afin de permettre à ces prestataires de combler un déficit qui nuit à leur intégration durable en emploi.

Selon le Conseil, étant donné la situation exposée dans la section 1.4.1, le parcours vers l'emploi de nombreux prestataires de l'aide financière de dernier recours passe par une formation visant la hausse de leur niveau de scolarité et, ce faisant, par le rehaussement de leurs compétences en littératie. La collecte de renseignements permettant à Emploi-Québec et au réseau des CLE de cerner le niveau de compétence en littératie de ces prestataires apparaît comme une condition minimale et, à cet égard, la donnée relative au niveau de scolarité demeure un indicateur crédible. Non seulement l'information devrait être systématiquement demandée, mais elle devrait aussi être considérée dans la détermination du parcours de formation vers l'emploi le plus approprié.

En outre, des efforts conjugués des centres locaux d'emploi et des organismes de formation peuvent contribuer au rehaussement des compétences des prestataires de l'aide financière de dernier recours. À cet égard, des pratiques permettant à Emploi-Québec, aux centres locaux d'emploi et aux organismes de formation de convenir d'objectifs communs sont à mettre en place ou à consolider et à faire connaître.

Le Conseil signale également qu'il y aurait tout intérêt à reconduire une activité déjà menée en 2004-2005 et qui visait la formation des agentes et des agents du réseau d'Emploi-Québec sur la problématique du faible alphabétisme. Cette activité de sensibilisation du personnel pourrait même être organisée sur une base périodique, compte tenu du roulement des employés qui accueillent les prestataires de l'aide financière de dernier recours dans les centres locaux d'emploi (CLE). La formation donnée en 2004-2005 dans les dix-sept régions administratives du Québec s'inscrivait dans l'une des mesures du plan d'action 2002-2007 de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Cette formation, dont le contenu avait été élaboré par un comité mixte MELS–MESS–Emploi-Québec, visait à outiller les intervenantes et les intervenants en ce qui concerne le dépistage des personnes peu alphabétisées et les façons de les diriger vers les ressources en alphabétisation existantes sur le territoire[175]. Il s'agit là d'une action de sensibilisation qui peut

175. Cette formation a réuni les représentantes et les représentants des centres d'alphabétisation (CEA et organismes communautaires) de chacune des régions ainsi que des agents multiplicateurs d'Emploi-Québec (personnes désignées pour suivre les formations et retransmettre les contenus dans les centres locaux d'emploi). Les régions de la Montérégie et de Montréal ont bénéficié de plus d'une formation, les territoires ayant été découpés en sous-territoires.

se solder par un accroissement du nombre de personnes pouvant trouver un intérêt au rehaussement de leurs compétences en littératie. Non seulement les agentes et les agents des CLE pourraient-ils agir dans le dépistage, mais ils pourraient aussi apporter aux adultes concernés un soutien à la persévérance.

4.4 DES RELATIONS À ÉTABLIR OU À CONSOLIDER ENTRE LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LES ORGANISMES D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME EN ALPHABÉTISATION

4.4.1 HUITIÈME CONSTAT : LA NÉCESSITÉ DE FACILITER LE PASSAGE DES ADULTES QUI LE VEULENT D'UN ORGANISME D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME EN ALPHABÉTISATION À UN CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

- Plusieurs répondantes et répondants ont mentionné qu'étant donné leur profil et les grandes difficultés qu'elles éprouvent, peu de personnes envisagent de poursuivre une démarche de formation qui pourrait les conduire à l'obtention d'un diplôme. Même s'il est peu fréquent qu'un adulte passe d'un groupe populaire en alphabétisation à un centre d'éducation des adultes, certaines personnes effectuent tout de même cette démarche, surtout de jeunes adultes. Parfois, le parcours de ces jeunes dans un groupe populaire sera de courte durée : « ils viennent pour être rassurés » avant d'aller dans un centre d'éducation des adultes.

- Dans cette perspective, un organisme d'action communautaire autonome en alphabétisation qui travaille en partenariat avec un centre d'éducation des adultes offre des activités de formation à partir du programme du MELS pour faciliter la transition des jeunes adultes vers le centre. L'utilisation du programme de la formation de base commune, tant par le groupe populaire que par le centre d'éducation des adultes, permet alors à l'adulte de mieux faire cette transition puisque les cours d'alphabétisation, du présecondaire et du premier cycle du secondaire sont élaborés dans une perspective de continuum, facilitant la progression des apprentissages.

- En dehors d'un programme d'études commun, l'utilisation d'outils permettant de faire état des acquis d'un adulte au terme de son parcours en alphabétisation populaire pourrait aussi faciliter le passage vers le centre d'éducation des adultes. Dans des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation qui ont été visités, on voudrait à cette fin avoir accès aux outils diagnostiques utilisés dans certains centres d'éducation des adultes. Le recours à ces outils permettrait notamment de mettre l'adulte en confiance et de faire état, d'une façon plus compréhensible pour le milieu scolaire, du niveau de compétence qu'il a atteint, de ses avancées et du chemin à parcourir. Selon les personnes interrogées dans les groupes populaires qui ont signalé la problématique, le partage de ces outils comporterait donc des avantages pour les adultes concernés.

Ce que le Conseil avance

Il existe souvent une méfiance de part et d'autre dans les organisations. Lorsque les relations entre un groupe populaire en alphabétisation et un centre d'éducation des adultes ou une commission scolaire sont satisfaisantes, il a fallu du temps pour que la confiance mutuelle s'établisse. Particulièrement du côté des groupes populaires, on craint que la pertinence de leur intervention soit mise en doute par le réseau scolaire.

Lorsque le passage d'un adulte vers un centre d'éducation des adultes s'avère la voie privilégiée, on juge important que les groupes populaires soient informés des préalables qui permettent d'y être accueilli et de progresser dans ses apprentissages. Le Conseil considère que les adultes qui décident de poursuivre leur démarche de formation en milieu scolaire ne pourront que tirer profit de liens préalablement établis entre un groupe populaire en alphabétisation et un centre d'éducation des adultes pour faciliter cette transition.

Ces liens ne peuvent être instaurés qu'en présence d'un rapport de confiance mutuelle des intervenantes et des intervenants des deux réseaux, ce qui suppose la reconnaissance pleine et entière de la valeur des apprentissages faits par l'adulte dans le groupe populaire. C'est en misant sur ces apprentissages que le centre d'éducation des adultes pourra permettre à l'adulte de progresser dans un nouvel environnement de formation dont les règles, les programmes et les modalités d'évaluation diffèrent de ceux d'un groupe populaire en

alphabétisation. La clé réside sans doute pour plusieurs adultes dans un accompagnement personnalisé, qui pourra s'amorcer dans le groupe populaire et se poursuivre dans le centre de formation, sur la base des modalités convenues entre les intervenants des deux organismes. C'est à l'échelle locale que les modalités seront déterminées.

Selon le Conseil, pour faciliter le passage d'un adulte d'un groupe populaire vers un centre d'éducation des adultes, comme pour l'établissement de toute relation harmonieuse entre des organisations des deux réseaux, trois conditions doivent être réunies. Premièrement, la volonté de collaboration doit être exprimée par les instances décisionnelles des deux parties. On évitera de la sorte que la communication ne repose que sur les personnes qui jugent cette concertation souhaitable.

Deuxièmement, la collaboration doit s'appuyer sur une compréhension des missions respectives de chaque organisation et du cadre dans lequel l'une et l'autre interviennent. C'est sur cette base que s'établiront une confiance et un respect mutuels. De ces missions découlent des différences importantes tant en ce qui a trait au contenu de la formation donnée qu'au cadre d'organisation des apprentissages. On peut avancer que, dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, les apprentissages répondent souvent à des besoins fonctionnels de la vie quotidienne, la lecture, l'écriture et le calcul étant conçus comme des outils de prise de parole, de prise de pouvoir dans sa vie et son environnement, ce qui demeure fondamental. Même si l'on prend en considération l'importance des apprentissages faits dans cette perspective, le passage d'un adulte vers un organisme du milieu scolaire peut s'avérer complexe, l'établissement vers lequel l'adulte se dirige ayant à composer avec un programme d'études prescrit, avec les règles de sanction qui l'accompagnent, de surcroît dans un cadre d'organisation donné. La mise en œuvre du renouveau pédagogique devrait néanmoins faciliter la transition des adultes, le programme de la formation de base commune étant établi à partir des situations de vie des adultes.

Troisièmement, le soutien et l'accompagnement de l'adulte en situation de transition demeurent la pierre angulaire de sa réussite. Il faut cependant reconnaître pleinement la pertinence des façons de faire propres à chaque réseau, sans vouloir que celles de l'une deviennent celles de l'autre.

4.5 LA FORMATION DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL

4.5.1 NEUVIÈME CONSTAT : EN MILIEU DE TRAVAIL, UNE DEMANDE DE FORMATION DE BASE PRATIQUEMENT INEXISTANTE

En milieu de travail, en dépit des efforts consentis, on constate une très faible demande de formation visant les compétences en littératie ou la formation de base (appellation plus utilisée en milieu de travail) de la part des travailleuses et des travailleurs tout comme des entreprises. En matière de formation de la main-d'œuvre, l'objectif de l'entreprise est la productivité et est axé sur l'amélioration des compétences d'ordre technique.

Saysett (s. d.) s'est intéressée à la recension d'expériences de formation de base réussies en milieu de travail, examinant notamment celles qui ont été menées au Québec. Parmi les facteurs de réussite, l'engagement des décideurs de l'entreprise ressort nettement. La mise en œuvre d'un programme n'apparaît en effet viable que si l'employeur et les décideurs appuient la démarche de formation et l'encouragent. Il en est de même de l'engagement des syndicats. Ces derniers sont parfois à l'origine du signalement de lacunes en littératie chez des travailleuses et des travailleurs et agissent au regard de la mobilisation des acteurs, dont les employeurs et les employés visés (Saysset, s. d.). L'auteure présente quelques études de cas connus des acteurs en éducation des adultes, tous les projets recensés ayant été réalisés au début des années 90.

Par ailleurs, une recherche effectuée par le Centre Saint-Michel de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke rapporte aussi des expériences de formation de base en milieu de travail menées au cours des années 2000 (Dulude, 2007). Encore une fois, si l'engagement de la direction de l'entreprise est crucial, celui du syndicat, s'il est présent dans l'entreprise, l'est tout autant.

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

- Dans chacune des régions, les commissions scolaires et Emploi-Québec devraient se sentir solidairement responsables de la résolution des problèmes découlant des compétences insuffisantes en littératie des travailleuses et des travailleurs dans les entreprises.
- Partout, la formation de base dans les entreprises est le maillon faible de la demande. Dans les services aux entreprises des commissions scolaires, elle ne représente qu'une très faible part des activités conduites, bien que des efforts soient consentis pour qu'elle soit davantage prise en considération.
- Les besoins de francisation sont plus faciles à établir, apparaissent plus légitimes et s'expriment plus aisément de la part des employeurs comme des employés.
- Les organisations nationales font consensus sur les besoins en matière de formation de base dans les entreprises. Les données sont suffisantes pour en démontrer la nécessité. Mais depuis dix ans, la mise en œuvre d'activités de formation de base semble stagner. Le problème se situe à l'échelle locale, dans chacune des entreprises. Celles-ci ne perçoivent pas la nécessité de rehausser le niveau de littératie d'une partie de leurs employés et, par conséquent, ne s'en donnent pas la responsabilité ou ne se sentent pas en mesure de l'assumer. Lorsque des problèmes de production surgissent et que les compétences à ce chapitre font défaut, les entreprises se sentent pressées d'agir. Sinon, la formation de base est peu considérée.
- Du côté des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO), selon ce qu'un professionnel responsable de ces comités a fait valoir, la question des compétences de base ou de la formation de base n'est qu'exceptionnellement considérée. En ce qui a trait au développement de la main-d'œuvre, le mandat des comités sectoriels « est d'assurer une valeur ajoutée, c'est-à-dire ce que d'autres organisations ne font pas ou ne peuvent faire à l'échelle sectorielle. Parler de compétences de base ou de compétences essentielles chez les travailleurs d'un secteur, c'est parler de compétences génériques, ce qui n'est pas un sujet d'intérêt dans la plupart des CSMO. Le développement des compétences en formation de base doit être assuré par des organisations de proximité, les commissions scolaires ou les groupes communautaires qui travaillent dans le domaine. Ce mandat ne relève pas des CSMO. Ce qui préoccupe les gens d'un secteur, ce sont des compétences qui sont plus en aval et qui sont requises pour la maîtrise de techniques particulières ».
- Par ailleurs, un comité sectoriel de main-d'œuvre conduit actuellement un projet de formation de base appelé *Projet sur les compétences essentielles*. Une personne a indiqué au cours de l'entrevue que les termes *compétences de base* ou *alphabétisation* « n'intéressent nullement les entreprises du secteur. Présenter les compétences comme le socle de la formation continue suscite l'intérêt, ce que renferme aussi l'expression *compétences essentielles*. Les situer dans la perspective de la formation continue est fondamental. Le rôle du CSMO consiste pour l'essentiel à soutenir l'adhésion des entreprises participantes tout au long du projet. On veut vraiment que le projet soit une réussite, une expérience positive. On veut que les entreprises participantes, employeurs et travailleurs, soient des porte-paroles d'une expérience positive ».
- Pour ce qui est des organisations syndicales, on estime qu'elles ont un rôle de mobilisation et de sensibilisation à jouer.

Ce que le Conseil avance

Comme on l'a vu à la section 2.1.1, la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, communément appelée « Loi sur les compétences », oblige les entreprises québécoises ayant une masse salariale de plus d'un million de dollars à investir l'équivalent d'au moins 1 % de celle-ci dans la formation de leurs employés[176]. Cette loi constitue une avancée en faveur de la formation continue des travailleuses et des travailleurs québécois. La formation de base et la francisation des personnes en emploi figurent parmi les activités qui peuvent être mises en œuvre par les employeurs dans le cadre de la Loi. On ne peut toutefois connaître la part de l'investissement des entreprises consentie pour la formation de base, l'alphabétisation ou la francisation à partir du rapport statistique annuel du formulaire *Déclaration des activités de formation*, fourni par les entreprises assujetties à la Loi.

Comme on l'a mentionné aussi dans la section 2.2.1, le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO), le principal outil de soutien de cette loi, est surtout constitué des sommes versées par les employeurs assujettis qui ne déclarent pas investir l'équivalent de 1 % de leur masse salariale dans la formation de leur main-d'œuvre. Ce fonds est administré par la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)[177], qui élabore un plan d'affectation annuel afin d'utiliser les sommes ainsi perçues pour le soutien financier de diverses initiatives de formation ou de promotion de la formation. Des programmes de subvention du Fonds permettent notamment à des entreprises et à des promoteurs collectifs de développer et d'offrir de la formation. Le Fonds est aussi utilisé pour le financement de projets ciblés par la CPMT et d'initiatives de recherche.

La CPMT reconnaît l'importance de la formation de base depuis sa création ; elle le soulignait dans la formulation de l'un des objectifs de ses programmes dès les années 90. Dans le rapport quinquennal (1995-2000) de mise en œuvre de la Loi, on peut lire que la première orientation quant à l'affectation du Fonds vise « les activités de formation des employés, et plus particulièrement l'acquisition de compétences de base[178] » (Emploi-Québec, 2000, p. 25). Parmi les activités de formation des employés, il n'est toutefois pas possible de connaître la proportion des projets financés qui touchaient précisément le développement des compétences de base. De plus, la francisation ne figurait pas clairement dans les préoccupations de la Commission dans les années 90. Dans ce premier rapport quinquennal, on réaffirme, pour les années 2000, l'importance accordée à la formation de base, notamment en augmentant le soutien financier horaire lié à ces activités (qui est passé de 150 $ à 200 $ l'heure) pour l'année 2000-2001 (Emploi-Québec, 2000, p. 28).

Cet engagement ne reçoit toutefois pas l'écho souhaité dans les entreprises. Une enquête[179] mentionnée dans le rapport d'activité qui couvre les années 2000 à 2005 et qui porte sur le type de formation offerte dans le cadre de la « Loi sur les compétences » souligne que la catégorie « formation structurée sur des compétences de base » n'est déclarée que par 16 % des répondants (Emploi-Québec, 2005, p. 48). Ces résultats se confirment dans les projets financés puisque « les trois types d'activités les moins fréquemment subventionnés par le Programme de subvention pour la formation de la main-d'œuvre en emploi sont l'alphabétisation, la francisation et la formation de base, bien qu'il s'agisse d'activités considérées comme prioritaires » par la CPMT. En 2005,

176. La masse salariale fixée a varié entre 1995 et 2003. Initialement, toutes les entreprises dont la masse salariale était de plus de 250 000 $ étaient tenues de participer au développement de leur main-d'œuvre selon les termes de l'article 3 de la Loi.

177. La Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail, adoptée en 1997, permet au Québec, après plus d'une trentaine d'années d'efforts, de procéder à une réorganisation complète des services publics d'emploi dans un objectif de simplification des programmes de main-d'œuvre, qui relevaient jusqu'alors de trois organisations distinctes : Développement des ressources humaines Canada, la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre et le ministère de la Sécurité du revenu. Cette loi fait suite à une entente entre les gouvernements canadien et québécois relativement au transfert des responsabilités de mesures actives de l'assurance-emploi pour favoriser le décloisonnement des services et celui des populations cibles.

178. Cette orientation a été reformulée comme suit en 1998-1999 : « les activités de formation des employés pour lesquels les employeurs n'auraient pas initié suffisamment de formation et dont les compétences de base sont insuffisantes pour exercer leur emploi ou pour faire face aux changements dans leur organisation, et plus particulièrement l'acquisition de compétences de base » (Emploi-Québec, 2000, p. 25).

179. Au sujet des données, le rapport quinquennal précise ce qui suit : « Les données utilisées pour comprendre le comportement des employeurs assujettis au regard de l'investissement en formation proviennent également des rapports des enquêtes menées par le Ministère auprès de ces employeurs. Précisons qu'une enquête a été réalisée auprès des employeurs assujettis en 1998 et une autre, auprès des employeurs assujettis en 2002. Les résultats de ces enquêtes sont représentatifs et donc généralisables à l'ensemble de la population des entreprises assujetties. Bien que certaines comparaisons puissent être faites, les données de l'enquête effectuée en 2002 seront privilégiées pour décrire la participation des employeurs assujettis à la Loi, puisqu'elles correspondent à la période de référence visée par le présent rapport » (Emploi-Québec, 2005, p. 17).

les trois types d'activités considérés ne constituaient pas même 5 % des sommes investies par la CPMT dans les projets de formation qu'elle soutenait[180]. En conclusion de son rapport, la Commission soulève l'enjeu de l'expression de la demande de formation, plus particulièrement de la demande relative à la formation de base[181], et suggère de « mettre en place, tant auprès des employeurs que des travailleurs et travailleuses, des mesures concrètes de soutien à l'expression de la demande de formation », ce qui permettrait notamment de remplir les engagements de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, rendue publique en 2002 (Emploi-Québec, 2005, p. 130). Le document souligne la disparité entre les occasions de formation offertes aux employés peu ou très scolarisés, peu importe le type, les premiers ayant un accès réduit en cette matière.

Au cours des années 2000, la formation de base et la francisation s'affirment davantage parmi les priorités de la CPMT et s'inscrivent notamment dans les objectifs particuliers de certains programmes de soutien (CPMT, 2006 ; CPMT, 2009 ; Emploi-Québec, 2005). On peut remarquer, dans le rapport 2008-2009, que trois des cinq programmes de subvention mentionnent, entre autres objets, la formation de base et la francisation. Du côté des organisations ayant recours au soutien de la Commission, on constate qu'une plus grande part des projets proposés ont trait à la formation de base, l'idée de son importance faisant son chemin au sein des entreprises. Dans le rapport, on note à cet égard « qu'une grande part des activités [financées par les programmes Développement des compétences en entreprise et Intervention régionale] sont des activités d'alphabétisation, de formation de base et de francisation, ce qui confirme l'importance que la Commission accorde à l'amélioration des compétences de base de la main-d'œuvre » (CPMT, 2009, p. 19).

En 2009-2010, la CPMT a revu ses programmes de subvention en fonction de deux principes directeurs. Le premier principe vise le partage et la complémentarité sur le plan de la stratégie d'intervention pour s'assurer que les mesures et services d'Emploi-Québec et les programmes du Fonds se complètent et évitent toute redondance, et ce, dans le but d'élargir la portée de l'aide offerte aux entreprises. Le deuxième principe concerne la cohérence sur le plan des orientations et des actions dans une volonté d'unir les efforts de la CPMT à ceux d'Emploi-Québec pour contribuer à relever les défis auxquels doivent faire face les entreprises. Les objectifs des programmes s'inscrivent dans les orientations soutenues par la Commission et Emploi-Québec, soit contribuer à l'amélioration du taux d'emploi et de la productivité. Pour atteindre ces deux objectifs, la CPMT comptait notamment soutenir « l'amélioration de la qualification des personnes en emploi les plus à risque d'être exclues du marché du travail, par le développement des compétences de base, l'amélioration de la connaissance du français en milieu de travail et la mise à contribution des travailleuses et des travailleurs expérimentés au développement des compétences en entreprise » (CPMT, 2010b, p. 21).

En concertation avec Emploi-Québec et « dans un esprit de partage des clientèles et de complémentarité des actions », la CPMT a mis en place deux nouveaux programmes pour l'année 2009-2010 (CPMT, 2010b, p. 21). Le premier, Soutien aux promoteurs collectifs pour le développement de la main-d'œuvre, vise à appuyer des actions ayant une large portée et joignant plusieurs entreprises par l'entremise d'une organisation qui tient lieu de promoteur de la formation[182]. Les deux premiers objectifs (sur un total de sept) de ce programme rejoignent directement les préoccupations du Conseil, soit l'acquisition par des personnes en emploi de la formation de base et l'amélioration des compétences en français des personnes en emploi issues de l'immigration.

180. La plus grande partie des projets est mise en œuvre par des syndicats (Emploi-Québec, 2005, p. 90).

181. Ici entendue comme « des activités dont l'objectif est d'apprendre à lire, à écrire, à compter et à communiquer en français, jusqu'à la 5e secondaire » (Emploi-Québec, 2005, p. 86).

182. Les promoteurs collectifs admissibles sont les suivants : les comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO) ; les tables sectorielles et les organismes paritaires reconnus par la Commission des partenaires du marché du travail ; les comités d'intégration de la main-d'œuvre en emploi ; les mutuelles de formation reconnues en vertu du Règlement sur les mutuelles de formation ; les associations d'employeurs membres d'une organisation représentant les employeurs à la Commission des partenaires du marché du travail ; les associations de travailleuses et de travailleurs légalement constituées (CPMT, 2010a). Au sujet d'une mutuelle de formation, il s'agit « [d'un] regroupement d'entreprises soucieuses de se doter de ressources et de services communs de formation pour répondre à leur problématique commune en la matière. Il peut être question de difficultés liées à l'amélioration de la qualification et des compétences de leur main-d'œuvre ou à la gestion et à l'organisation de la formation de cette main-d'œuvre. En ce sens, une mutuelle de formation vise à structurer, développer et mettre en œuvre des services de formation. Il s'agit là d'un autre moyen que la Loi met à la disposition des entreprises pour les aider à remplir leur obligation ».
http://emploiquebec.net/entreprises/formation/loi-competences/mutuelles-formation.asp, consulté en octobre 2011.

La répartition des projets et des subventions accordées qui intéressent le Conseil dans les tableaux 11 et 12 correspond donc aux projets relatifs à la formation de base et à l'amélioration du français chez les travailleuses et les travailleurs issus de l'immigration (objectifs 1 et 2). La présentation des données pour tous les objectifs du programme s'impose toutefois, pour en relativiser les résultats (en ce qui a trait au nombre total de projets présentés et aux subventions accordées pour chaque exercice financier considéré).

TABLEAU 11
Répartition des projets traités et acceptés ainsi que des subventions accordées en 2009-2010, en 2010-2011 et en 2011-2012, selon les objectifs du programme Soutien aux promoteurs collectifs pour le développement de la main-d'œuvre

Objectifs	Exercices	Projets acceptés		Subventions accordées	
		Nombre	%	$	%
1. Acquisiton de la formation de base par des personnes en emploi	2009-2010	–	–	–	–
	2010-2011	3	3,0	161 415	1,0
	2011-2012	4	3,3	944 186	5,6
2. Amélioration de la connaissance du français chez les travailleuses et travailleurs issus de l'immigration	2009-2010	3	3,5	691 397	8,2
	2010-2011	4	4,0	838 553	7,0
	2011-2012	4	3,3	1 166 621	6,9
3. Soutien au transfert intergénérationnel des compétences au sein des entreprises par la mise à contribution des travailleuses et travailleurs expérimentés	2009-2010	1	1,2	299 340	3,6
	2010-2011	4	4,0	1 336 427	11,0
	2011-2012	2	1,7	1 180 950	7,0
4. Soutien au développement et à la reconnaissance des compétences des personnes en emploi	2009-2010	45	52,9	5 146 874	61,3
	2010-2011	55	54,0	7 618 006	61,0
	2011-2012	75	61,9	10 701 942	63,4
5. Soutien au maintien en emploi et à la mobilité de la main-d'œuvre en facilitant l'obtention de certificats de qualification	2009-2010	–	–	–	–
	2010-2011	3	3,0	579 805	4,0
	2011-2012	–	–	–	–
6. Soutien à la structuration de la formation dans les entreprises	2009-2010	5	5,0	441 544	5,3
	2010-2011	4	4,0	103 854	1,0
	2011-2012	10	8,3	1 165 016	6,9
7. Consolidation de l'intervention des comités sectoriels de main-d'œuvre en faveur du développement structurel de la formation au sein des entreprises	2009-2010	25	29,4	1 240 000	14,8
	2010-2011	29	28,0	1 877 313	15,0
	2011-2012	26	21,5	1 718 392	10,2
Autres*	2009-2010	6	7,1	572 248	6,8
	2010-2011	–	–	–	–
	2011-2012	–	–	–	–
TOTAL	2009-2010	**85**	**100,0**	**8 391 403**	**100,0**
	2010-2011	**102**	**100,0**	**12 515 373**	**100,0**
	2011-2012	**121**	**100,0**	**16 877 107**	**100,0**

Source : CPMT, 2012a, p. 32.

* Six projets acceptés en 2008-2009 pour lesquels le dernier versement a été fait en 2009-2010.

Dans le programme Soutien aux promoteurs collectifs pour le développement de la main-d'œuvre[183] (tableau 11), peu de projets visant l'acquisition de la formation de base ou l'amélioration de la connaissance du français chez les travailleurs issus de l'immigration ont été traités et acceptés: 4 projets en 2011-2012, soit un peu plus de 3 % des 121 projets traités et acceptés. La CPMT mentionne qu'en 2011-2012, comme pour les deux années précédentes, le soutien au développement et à la reconnaissance des compétences des personnes en emploi est l'objectif pour lequel le pourcentage de projets et de subventions accordées a été le plus élevé (une augmentation de 36,4 % de 2010-2011 à 2011-2012, le pourcentage des subventions passant de 61,0 % à 63,4 %) (CPMT, 2012a, p. 33). Les projets portent sur la mise en œuvre du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences et l'élaboration des normes professionnelles, ce qui constitue un axe de l'orientation 2 du Plan stratégique 2011-2014 de la CPMT, formulé dans les termes suivants: « Augmenter le nombre de travailleuses et de travailleurs dont les compétences acquises en milieu de travail, en relation avec les normes professionnelles, ont été certifiées » (CPMT, 2011, p. 16).

183. Les promoteurs collectifs alors admissibles sont les suivants: comités sectoriels de la main-d'œuvre, comités d'intégration et de maintien en emploi, mutuelles de formation (le programme leur est devenu entièrement accessible en 2010-2011, avec la fin du Pacte pour l'emploi), associations d'employeurs, associations de travailleurs, tables sectorielles ou organismes paritaires et catégorie *Autres* (CPMT, 2012a, p. 31).

TABLEAU 12

Répartition des projets traités et acceptés ainsi que des subventions accordées en 2009-2010, en 2010-2011 et en 2011-2012, selon les objectifs du programme Soutien régionalisé aux entreprises pour le développement de la main-d'œuvre

Objectifs	Exercices	Entreprises		Fournisseurs		TOTAL
		Nombre (%)	$ (%)	Nombre (%)	$ (%)	$ (%)
1. Acquisiton de la formation de base et alphabétisation	2009-2010	54 (24,1)	1 201 243 (26,8)	30 (55,6)	2 174 201 (51,9)	3 375 444 (38,9)
	2010-2011	34 (12,1)	795 535 (14,4)	21 (39,6)	1 880 345 (37,3)	2 675 880 (25,3)
	2011-2012	38 (11,5)	1 105 469 (14,4)	30 (46,9)	712 080 (15,3)	1 817 549 (14,7)
2. Amélioration de la connaissance du français chez les travailleuses et travailleurs issus de l'immigration	2009-2010	145 (64,7)	2 572 399 (8,7)	15 (27,8)	1 899 692 (45,3)	4 472 091 (51,6)
	2010-2011	145 (51,6)	2 935 827 (53,3)	19 (35,8)	2 791 640 (55,4)	5 727 467 (54,3)
	2011-2012	176 (53,2)	3 450 883 (44,9)	17 (26,6)	3 491 492 (75,1)	6 942 375 (56,3)
3. Transfert intergénérationnel des compétences par la mise à contribution des travailleuses et travailleurs expérimentés	2009-2010	12 (5,4)	389 765 (8,7)	2 (3,7)	27 925 (0,7)	417 690 (4,8)
	2010-2011	27 (9,6)	438 363 (8,0)	5 (9,4)	238 155 (4,7)	676 518 (6,4)
	2011-2012	41 (12,4)	1 333 918 (17,4)	10 (15,6)	225 155 (4,8)	1 559 073 (12,6)
4. Reconnaissance des compétences et des acquis des personnes en emploi	2009-2010	11 (4,9)	285 867 (6,4)	7 (12,9)	88 195 (2,1)	374 062 (4,3)
	2010-2011	35 (12,5)	795 193 (14,4)	8 (15,1)	133 212 (2,6)	928 405 (8,8)
	2011-2012	18 (5,4)	748 138 (9,7)	7 (10,9)	233 358 (4,8)	971 496 (7,9)
5. Implantation des stratégies d'apprentissage du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences	2009-2010	2 (0,9)	36 150 (0,8)	–	–	36 150 (0,4)
	2010-2011	40 (11,2)	545 128 (9,9)	–	–	545 128 (5,2)
	2011-2012	58 (17,5)	1 038 801 (13,5)	–	–	1 038 801 (8,4)
TOTAL	2009-2010	**224 (100,0)**	**4 485 424 (100,0)**	**54 (100,0)**	**4 190 013 (100,0)**	**8 675 437 (100,0)**
	2010-2011	**281 (100,0)**	**5 510 046 (100,0)**	**53 (100,0)**	**5 043 352 (100,0)**	**10 553 398 (100,0)**
	2011-2012	**331 (100,0)**	**7 677 209 (100,0)**	**64 (100,0)**	**4 652 085 (100,0)**	**12 329 294 (100,0)**

Source : CPMT, 2012a, p. 34.

En ce qui concerne le programme Soutien régionalisé aux entreprises pour le développement de la main-d'œuvre (tableau 12), au chapitre de l'acquisition de la formation de base et de l'alphabétisation, on observe une diminution du nombre de projets de la part des entreprises traités et acceptés : 54 projets en 2009-2010 (24,1 % du total des projets) et 38 en 2011-2012 (11,5 % des projets). Pour ce qui est du nombre de projets des fournisseurs, qui était de 30 en 2009-2010, il a subi une baisse l'année suivante (21 en 2010-2011) pour revenir à 30 en 2011-2012. En ce qui a trait aux subventions accordées, au total (projets des entreprises et des fournisseurs), le montant des subventions du programme versées pour cet objectif est passé de 3 375 444$ en 2009-2010 (38,9 % des subventions du programme) à 2 675 880$ en 2010-2011 (25,3 %) puis à 1 817 549$ en 2011-2012 (14,7 %). La CPMT ne commente pas ces résultats.

Ainsi, la formation de base dans le programme régionalisé accuse une certaine baisse, alors qu'une hausse est constatée dans le programme collectif. On doit cependant considérer le fait que d'autres leviers consacrent des efforts à la formation de base en entreprise, tel le Fonds de développement du marché du travail. Ces efforts combinés font que l'investissement en formation de base se maintient relativement au même niveau année après année. Néanmoins, il reste des efforts à faire pour susciter davantage l'intérêt des entreprises.

Par ailleurs, on constate une augmentation du nombre de projets visant l'amélioration de la connaissance du français chez les travailleuses et les travailleurs issus de l'immigration, le nombre de projets traités et acceptés (entreprises) étant passé de 145 en 2009-2010 à 176 en 2011-2012, ce dernier chiffre représentant 53,2 % des projets acceptés en 2011-2012. La CPMT souligne que « [ce] résultat témoigne de l'effort particulier du gouvernement du Québec et de la Commission pour encourager les employeurs de l'Île-de-Montréal à franciser leur main-d'œuvre. En ce qui concerne la Commission, cet effort s'est traduit par l'ajout de 5,5 millions de dollars pour la francisation au budget consenti à la région de l'Île-de-Montréal dans le cadre du programme Soutien régionalisé aux entreprises pour le développement de la main-d'œuvre, expressément dans le but de contribuer à l'intégration socioéconomique des personnes immigrantes » (CPMT, 2012a, p. 35).

Dans une recherche effectuée dans quatre petites et moyennes entreprises québécoises, Bélanger et ses collaborateurs confirment ce que des participantes et des participants à la consultation du Conseil ont fait ressortir : ce n'est que lorsque la production de l'entreprise est entravée par un niveau insuffisant de formation de base des travailleurs que l'organisation consent à intervenir : « Tant que la formation de base demeure un projet éducatif général, la représentation sociale de cette "éducation" demeure rattachée à la mission historique de l'État en formation initiale des jeunes et en rattrapage scolaire des adultes » (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 103). C'est ce que révèle une étude qualitative menée par Léger Marketing en 2002 auprès de décideurs des entreprises et portant sur la formation de base en milieu de travail. Cette étude faisait ressortir que, selon les personnes ayant participé aux groupes de discussion, la formation doit relever de la responsabilité de l'État, peu admettant leur engagement à titre de citoyens corporatifs (Fondation pour l'alphabétisation, 2002).

Les entreprises ne semblent donc s'intéresser à l'offre de formation de base que dans la mesure où celle-ci est considérée comme incontournable. Du côté des employés, c'est lorsqu'ils risquent de perdre leur emploi qu'ils consentent à révéler leurs lacunes à l'écrit (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 102-103). Bélanger et ses collaborateurs soulignent un élément qui doit être pris en considération : une expérience concluante de formation dans une entreprise a un effet d'entraînement dans la région ou le secteur d'activité économique de l'organisation, incitant les autres entreprises à investir dans ce type de formation, « à titre préventif ou prospectif », avant qu'un problème ne surgisse (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 104).

Dans leur recherche, les auteurs ont aussi constaté qu'on ne peut saisir le « sous-développement » de la formation de base dans les entreprises si l'on ne tient pas compte de deux dimensions de la « difficile expression de la demande de formation » : la perception de l'utilité de la formation et celle de sa faisabilité et de sa réussite. Ainsi, un employeur ou un employé peut être convaincu de la pertinence et de la nécessité d'une formation de base, mais douter de la possibilité de la mettre en œuvre ou de la réussite de ceux et celles qui s'y engageraient. À l'inverse, on peut être persuadé de la faisabilité d'une formation, sans pour autant juger qu'elle soit nécessaire. Comme le notent les chercheurs, « l'ingénierie de formation de base en milieu de travail ne peut ignorer cette complexité » (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010, p. 104).

Selon le Conseil, il est donc important de faire connaître les pratiques mises en œuvre par les entreprises qui ont amorcé et soutenu des actions en matière de formation de base, notamment en apportant un éclairage sur les raisons qui les ont motivées, les conditions qu'elles ont mises en place pour assurer la conduite du projet et les bénéfices que, de part et d'autre, les employeurs et les employés en escomptent ou en ont tirés. Le Conseil invite donc les organisations du milieu du travail, la CPMT au premier chef, à faire connaître les pratiques que des entreprises et des promoteurs collectifs ont mises en œuvre dans le domaine de la formation de base et de la francisation.

4.6 LA FRANCISATION DES PERSONNES PEU SCOLARISÉES OU PEU ALPHABÉTISÉES[184] DANS UNE PERSPECTIVE DE REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE

4.6.1 DIXIÈME CONSTAT : L'IMPORTANCE DE DÉVELOPPER UNE COLLABORATION PLUS ÉTROITE ENTRE LES TROIS PRINCIPAUX ACTEURS DU CHAMP DE LA FRANCISATION, SOIT LE MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES, LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT ET EMPLOI-QUÉBEC

Trois acteurs gouvernementaux agissent dans le champ de la francisation des adultes immigrants. Un premier, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), détient la mission gouvernementale de « promouvoir l'immigration ; sélectionner des personnes immigrantes ; soutenir la pleine participation des personnes issues de l'immigration au développement du Québec » (MICC, 2012a, p. 7). C'est plus précisément au chapitre du soutien à la pleine participation des personnes immigrantes que le MICC intervient en francisation.

Le MICC est actif dans la formation, puisqu'il possède sa propre équipe d'enseignantes et d'enseignants de même que ses programmes de francisation. Il gère également un programme de soutien financier, qui ne s'adresse toutefois qu'aux adultes inscrits à temps plein dans son réseau de francisation. Son offre de formation à temps plein et le soutien financier qui peut l'accompagner ne s'adressent en outre qu'aux personnes arrivées au pays depuis moins de cinq ans. Le MICC offre aussi des cours à temps partiel dans un réseau étendu d'organisations (groupes communautaires, cégeps et universités, notamment) et selon différentes autres formules (dont la formation dans les centres d'autoapprentissage en français et la formation en ligne).

Le MELS est aussi actif dans la francisation des adultes. Il l'est principalement par l'intermédiaire du réseau des commissions scolaires offrant des services de francisation à partir d'un programme ministériel qui balise le contenu des cours. Les commissions scolaires offrent des cours à temps plein et à temps partiel à tout adulte qui a besoin de francisation, sans égard au temps écoulé depuis son arrivée au pays. Le MELS et les commissions scolaires n'offrent toutefois pas de soutien financier aux élèves en francisation, pas plus qu'à ceux fréquentant les autres services de la formation générale des adultes.

Les collèges et les universités sont aussi présents dans le champ de la francisation, mais uniquement dans le cadre d'ententes passées entre certains établissements et le MICC, sans que le MELS ne soit engagé. Ces ententes prennent la forme de partenariats faisant appel au personnel enseignant et au programme du MICC. Des commissions scolaires ont aussi récemment conclu des ententes en ce sens, mais les formules retenues sont plus variées que dans les collèges et les universités, certaines ayant recours à leur équipe enseignante et au programme du MELS.

Finalement, le MESS et son agence Emploi-Québec sont également présents dans le champ de la francisation des adultes, dans une perspective d'employabilité et d'intégration économique, sans toutefois intervenir directement dans la formation. Les directions régionales d'Emploi-Québec, selon leurs priorités et la disponibilité de ressources financières, procèdent à des achats de formation, principalement dans les commissions scolaires, financent des projets de formation visant l'intégration rapide en emploi et la francisation, soutiennent financièrement la participation d'adultes à la formation dans les commissions scolaires, dans le cadre de la Mesure de formation de la main-d'œuvre, et concluent parfois des ententes particulières avec des centres d'éducation des adultes pour soutenir les élèves dans leur démarche de formation.

184. Le Conseil a limité sa réflexion aux membres de la population allophone ayant moins de douze années de scolarité.

Chaque acteur gouvernemental a développé son offre de services de francisation isolément, sans apparent souci d'arrimage avec les actions proposées par les autres. Comme l'ont mentionné des personnes interrogées dans les commissions scolaires, certaines incohérences peuvent être observées dans l'offre globale de services.

Le plan stratégique 2008-2012 du MICC fait état de travaux visant à assurer l'intégration et la cohérence des actions, la maîtrise d'œuvre revenant à ce ministère : « En décembre 2007, le gouvernement du Québec annonçait qu'à partir de l'exercice financier 2008-2009, la totalité de l'enveloppe allouée au chapitre de l'intégration et de la francisation des immigrants serait versée au budget du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Il appartient au ministère de conclure, avec les ministères et organismes concernés, des ententes qui permettront d'optimiser l'intégration et la francisation des immigrants. Par cette décision, le gouvernement vise une offre de services davantage intégrée et cohérente. De plus, cette approche assurera une plus grande transparence permettant à l'ensemble des citoyens d'avoir un portrait clair des efforts consentis en cette matière[185] » (MICC, 2008a, p. 11).

Des travaux d'harmonisation portant sur différents aspects de l'offre globale de services ont en effet été réalisés. Le MELS et le MICC ont ainsi convenu d'une échelle des niveaux de compétence en français et d'un programme-cadre de français, à l'intention des adultes immigrants ayant neuf ans ou plus de scolarité. Une plus grande cohérence de l'offre de formation devrait s'ensuivre lorsque de nouveaux programmes d'études élaborés dans cet esprit seront implantés dans le réseau des commissions scolaires et celui du MICC.

Toutefois, pour certains engagements, une suite est attendue, notamment celui d'assurer un accès simplifié et unifié aux services gouvernementaux de francisation et au soutien financier qui leur est rattaché[186].

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

- Plusieurs personnes interrogées soulignent l'iniquité de l'accès aux allocations de formation versées aux personnes fréquentant les centres d'éducation des adultes qui ne sont pas partenaires du MICC. Ceux-ci n'ont pas droit aux allocations versées par le Ministère aux personnes inscrites à temps plein en francisation, seuls les adultes fréquentant des établissements partenaires du réseau de ce ministère y ayant droit pour toute la durée de leur formation en francisation[187]. Les adultes « référés » vers les commissions scolaires par Emploi-Québec peuvent recevoir, selon certaines conditions, un soutien financier s'ils sont inscrits à temps plein. Comme on l'a mentionné dans la présentation du sixième constat, ce soutien est offert pendant une période maximale de douze mois de francisation, sans égard aux besoins de formation de l'adulte. Au demeurant, on doit noter que les montants du soutien financier accordé respectivement par le MICC et par Emploi-Québec diffèrent. Il arrive aussi que des personnes amorcent leur francisation dans un centre d'éducation des adultes sans allocation de formation, tout en étant inscrites sur une liste d'attente pour la francisation offerte par le MICC. Elles peuvent alors changer de lieu de formation en cours d'année lorsqu'une place assurant une allocation de participation leur est attribuée dans le réseau du MICC. Selon des personnes interrogées dans les commissions scolaires, il s'ensuit un climat de compétition entre l'offre du MICC et celle du MELS. Dans ce contexte, au moins un centre d'éducation des adultes visité n'accepte plus les personnes en attente d'une formation soutenue par le MICC, de façon à contrer les abandons et les places vides difficiles, voire impossibles, à combler. Des adultes motivés à entreprendre des activités de francisation se retrouvent donc sans possibilité d'amorcer leur parcours. Ce manque d'harmonisation du soutien est décrit comme une source de non-efficience du système de francisation et de démotivation pour certains adultes, et crée des discontinuités dans le parcours de formation des personnes qui passent d'un réseau à l'autre. De plus, les programmes du MICC et du MELS ne sont pas encore harmonisés : l'échelle des niveaux de compétence n'est pour l'heure pas appliquée et les nouveaux programmes d'études des ministères qui tiendront compte de celle-ci sont toujours en cours d'élaboration.

185. En vertu du plan stratégique du MICC, la responsabilité gouvernementale de ce dernier est de jouer un « rôle de sensibilisation et de concertation afin que les services offerts à la clientèle immigrante soient efficaces et efficients » (MICC, 2012a, p. 10).

186. Le Plan stratégique 2012-2016 du MICC mentionne qu'un « programme unifié d'allocations pour les personnes immigrantes nouvellement arrivées et inscrites en francisation à temps complet est en voie d'élaboration » (MICC, 2012a, p. 20). Au moment de terminer le présent avis, les travaux d'harmonisation des allocations étaient interrompus.

187. La durée de la formation est de trois sessions de onze semaines pour la francisation s'adressant aux personnes ayant neuf ans ou plus de scolarité et de quatre sessions de onze semaines pour les personnes ayant huit ans ou moins de scolarité. La durée du soutien offert par le MICC est donc d'environ une année.

- Les réseaux du MELS et du MICC ont élaboré chacun une offre de cours pour les allophones faiblement scolarisés. Ces programmes ne sont pas harmonisés malgré les récents travaux en ce sens. De fait, le MELS n'envisage pas d'élaborer lui-même un programme d'études pour ces adultes, soutenant plutôt l'élaboration du programme d'établissement de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), Francisation alpha. Il en assurera la diffusion par le site de ressources pédagogiques Alexandrie FGA. Pour sa part, le MICC a terminé une mise à jour du matériel pédagogique (intitulé *Digne d'attention*) accompagnant son programme de francisation pour les personnes faiblement scolarisées et l'a implanté en 2010-2011. Le MELS et le réseau des commissions scolaires n'ont pas collaboré à ce processus[188]. Dans le cas d'une poursuite du parcours de formation, l'articulation entre ce dernier programme et l'offre de services plus large des centres d'éducation des adultes pourrait s'avérer difficile.
- Les allophones qui désirent s'inscrire à temps plein en francisation auprès du MICC doivent souvent attendre plusieurs semaines avant de pouvoir amorcer leur formation[189]. Les personnes interrogées dans les centres d'éducation des adultes ou les commissions scolaires estiment que l'offre de cours à temps plein du MICC est peu flexible et qu'elle fonctionne selon un calendrier prédéterminé pour le début des sessions, contrairement à ce qui a cours dans les centres d'éducation des adultes, qui, généralement, permettent un démarrage plus fréquent de cohortes lorsque la demande le permet.
- Par ailleurs, au moins un centre d'éducation des adultes parmi ceux visités a une liste d'attente pour ses cours de français, langue seconde, à temps plein. Faute de moyens financiers suffisants (enveloppe fermée pour la formation générale en provenance du MELS), il lui est impossible de démarrer de nouveaux groupes. D'autres centres acceptent de dépasser leur enveloppe pour permettre cette ouverture.
- Selon plusieurs personnes consultées, le soutien du revenu est considéré comme un élément fondamental dans la persévérance en francisation. On estime que la durée de ce soutien, généralement limitée à un an, aurait avantage à être prolongée pour assurer la persévérance des adultes et une maîtrise plus grande de la langue parlée et écrite.
- On souligne également la complexité des structures liées à la francisation, difficiles à comprendre pour les adultes immigrants allophones, en particulier les personnes faiblement scolarisées.

Ce que le Conseil avance

D'entrée de jeu, le Conseil reconnaît que des efforts importants ont été consentis depuis 2008 dans le but d'harmoniser l'offre de francisation. Le MICC et le MELS procèdent tous deux à des modifications dans leur offre de services ou leurs programmes d'études respectifs. De même, le MESS collaborerait avec le MICC pour mettre en place un « dispositif de services intégrés pour les personnes immigrantes nouvellement arrivées[190] » afin d'accélérer leur intégration socioéconomique. Il est donc difficile de juger de l'état de l'offre actuelle étant donné les chantiers en cours. La lecture de la situation invite toutefois à formuler certaines préoccupations.

Le Conseil retient tout d'abord l'importance de poursuivre l'harmonisation de l'offre de services pour favoriser son efficience, d'une part, et pour s'assurer que les adultes à qui elle s'adresse retirent le maximum de leur passage en francisation, d'autre part. Il constate également que la concertation entre les ministères pourrait être mieux assurée pour que soit recentrée leur action commune dans un souci d'une plus grande équité. À cet égard, les acteurs ministériels pourraient adopter une vision élargie de leurs missions respectives et des normes souples de programmes pour faciliter la réponse aux besoins des adultes. En ce sens, le Conseil considère comme important d'inscrire l'action gouvernementale en francisation dans une perspective axée sur la demande de formation et les besoins des adultes.

188. Selon l'information obtenue, le MICC prévoit concevoir un nouveau programme d'enseignement-apprentissage pour les personnes peu scolarisées ou peu alphabétisées ainsi que du matériel pédagogique. Ce nouveau programme, inspiré du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec, se fera à partir de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. Le MELS a participé à l'élaboration du Programme-cadre et collaboré aux travaux de mise à jour des indicateurs de l'Échelle.

189. La procédure permettant d'amorcer une formation à temps plein se fait en deux temps après réception d'une demande de l'adulte : émission d'un avis d'admissibilité (cible du MICC, 20 jours ouvrables ou moins), attente d'une ouverture de session (cible du MICC pour commencer la formation, 65 jours ou moins, moyenne de 37 jours selon le rapport annuel de 2011-2012) (MICC, 2012d).

190. MICC, 2012a, p. 20. Selon le *Rapport annuel de gestion 2011-2012* du MICC, la mise en place de ce dispositif devait être amorcée à compter de l'été 2012 (p. 35). Suivant le Plan stratégique 2011-2014 du MESS, c'est plutôt au 31 décembre 2013 qu'il devrait être mis en place (MESS et CPMT, 2011, p. 27).

Au chapitre de l'admissibilité aux services de francisation, les femmes immigrantes, en particulier celles qui ont des enfants, semblent désavantagées. Ce sont généralement elles qui restent à la maison, alors que le mari travaille. Une enquête qualitative du Conseil supérieur de la langue française met notamment en relief le fait que les hommes immigrants sont habituellement ceux qui acquièrent une francisation en premier: «Les femmes restent plusieurs années sans connaître le français et, lorsque les enfants sont plus grands et qu'elles en ont le temps, il est trop tard pour qu'elles puissent suivre des cours de français normalement offerts aux immigrants (Valderrama-Benitez, 2007, p. 29)[191]. Il y a là un problème d'équité dans l'accès aux services, d'autant plus que les femmes à la maison peuvent jouer un rôle majeur dans la transmission de la langue française et des valeurs québécoises à leurs enfants.

Par ailleurs, le Conseil mentionne de nouveau que la durée limitée du soutien financier offert aux adultes pendant leur francisation restreint la possibilité de terminer une démarche de francisation qui dépasse l'acquisition d'habiletés orales de base en français. Pour des personnes peu familières avec le code de l'écrit dans leur langue maternelle ou faiblement scolarisées, l'acquisition de compétences de base en lecture et en écriture est un parcours qui prend du temps.

Toujours à propos du financement, on observe que celui des services de francisation semble être insuffisant, étant donné l'existence de listes d'attente dans l'un et l'autre réseau.

4.6.2 ONZIÈME CONSTAT: UN ACCOMPAGNEMENT À REVOIR ET DES PARCOURS DE FORMATION LIANT LE REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE ET LA FRANCISATION À DÉVELOPPER

Ce qu'ont rapporté les personnes interrogées

- Plusieurs personnes ont souligné que les adultes en francisation ont pour objectif principal l'insertion en emploi et non l'apprentissage de la langue seconde. Par conséquent, leur passage en francisation est généralement court, soit d'une année ou deux, une période trop courte selon plusieurs pour permettre une maîtrise satisfaisante de la langue et pour le développement de compétences en lecture et en écriture suffisantes pour entreprendre ultérieurement, de manière autonome, un parcours de formation axé ou non sur l'emploi.

- Dans certains centres d'éducation des adultes visités, on a constaté que les immigrants allophones s'inscrivent au service de francisation après avoir terminé les 33 semaines de cours dans le réseau du MICC. Ce premier passage en francisation serait donc insuffisant pour certains adultes. En particulier, pour plusieurs adultes, dont les personnes faiblement alphabétisées, l'apprentissage du français écrit (lecture et écriture) dans les cours de francisation serait insuffisant pour permettre la poursuite de la formation dans un autre service d'enseignement par la suite. Le passage à l'alphabétisation ou à la formation de base commune pourrait être souhaitable, mais relativement peu de personnes poursuivraient dans cette voie.

- La consultation menée par le Conseil lui a aussi permis de constater que des centres d'éducation des adultes, notamment en collaboration avec Emploi-Québec, mettent sur pied des programmes d'insertion socioprofessionnelle ou de formation à un métier semi-spécialisé (FMS) permettant de poursuivre pendant un temps l'apprentissage du français, langue seconde, d'intégrer des éléments de formation de base (mathématique, lecture et écriture) et de développer des compétences propres à un métier en demande sur le marché du travail.

191. En mai 2013, au moment de la publication des résultats de l'enquête canadienne menée auprès des ménages, la ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles mentionnait que, parmi les 40 % de personnes immigrantes qui ne maîtrisent pas le français, on trouve beaucoup de femmes à la maison, «isolées et avec des difficultés d'accès» (*Le Devoir*, édition du 9 mai 2013).

- Dans le réseau scolaire, on mentionne que le soutien linguistique, qui peut prendre différentes formes selon les établissements d'enseignement et les besoins des allophones, est généralement financé « sur le tas »[192], à même les surplus dégagés par les effets de masse, mais demeure insuffisamment développé. Selon plusieurs personnes, ce soutien linguistique se révèle pourtant essentiel pour aider les allophones qui le désirent à poursuivre leur cheminement scolaire, que ce soit en formation à un métier semi-spécialisé, en formation de base commune, en formation professionnelle, voire dans un programme conduisant à une attestation d'études collégiales.

- Plusieurs personnes ont mentionné l'importance d'un accompagnement des adultes allophones peu scolarisés épousant une perspective plus large que les aspects pédagogiques. Ainsi, dans les établissements visités, les intervenantes et les intervenants affirment qu'on ne se limite pas à la francisation. On accueille de nouveaux arrivants et l'organisme de formation qui les reçoit doit s'intéresser à chacun des individus. Qui est-il ? Où en est-il dans son projet migratoire ? Quelle est sa situation personnelle ? Bref, l'accueil et l'accompagnement dépassent l'évaluation des compétences langagières tout au long de la formation en francisation. Certains centres d'éducation des adultes ont mis en place ce type d'accompagnement ou y travaillent, notamment grâce au financement des services complémentaires ou à des ententes avec des collaborateurs externes (organismes communautaires, CSSS, CRE, etc.). De même, des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation soulignent que, bien qu'ils fassent partie du réseau du MICC et que cet accompagnement à caractère psychosocial ne soit pas soutenu financièrement, le personnel l'offre tout de même, parce qu'il le juge indispensable à la poursuite des apprentissages.

Ce que le Conseil avance

Selon le Conseil, il est souhaitable que les allophones faiblement scolarisés inscrits en francisation puissent poursuivre leur parcours de formation formelle. Pour plusieurs adultes allophones, à plus forte raison s'ils sont faiblement alphabétisés, la francisation ne doit pas être vue comme une voie terminale de formation. Le parcours de formation en francisation s'avère souvent insuffisant pour assurer la maîtrise acceptable du français, langue seconde, en particulier du français écrit (lecture et écriture), et pour assurer une intégration à la société et au marché du travail. Le passage des adultes qui le veulent de la francisation à l'alphabétisation, puis à la formation de base commune ou à toute autre formation, doit être facilité.

Le Conseil retient également l'idée d'un parcours dépassant la seule francisation et incluant des éléments de rehaussement des compétences, notamment dans une perspective d'insertion en emploi pour les personnes qui le désirent. Cette perspective rejoint celle d'une formation qui permet l'obtention d'un titre et qui peut être envisagée comme une démarche d'intégration dans le cercle vertueux de la formation continue.

192. Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes précise que le service d'enseignement « soutien pédagogique » comprend des possibilités de soutien linguistique. En effet, le quatrième paragraphe du régime pédagogique mentionne que ce service d'enseignement permet d'obtenir un soutien linguistique sauf si l'élève est inscrit au service de francisation. Le programme d'études *Services d'entrée en formation* traduit le service d'enseignement « soutien pédagogique » prévu au Régime, mais ne comprend pas de cours permettant le soutien linguistique. De fait, aucun programme d'études officiel n'est prévu particulièrement pour le soutien linguistique. Toutefois, selon l'information obtenue du MELS, les centres peuvent élaborer un programme d'établissement à cette fin et le déclarer dans les codes de cours du service d'entrée en formation prévus à cet effet.

Par ailleurs, les règles budgétaires relatives à la formation générale des adultes prévoient l'« encadrement pédagogique » des élèves, pour lequel un montant par ETP est déterminé en fonction du montant prévu pour le poste « personnel enseignant » propre à chaque commission scolaire. Le financement d'activités de soutien linguistique peut être assuré par ce poste budgétaire qui fait partie de l'enveloppe fermée octroyée à la commission scolaire pour chaque centre d'éducation des adultes qui y est rattaché. Le soutien linguistique ne fait toutefois pas l'objet d'un financement particulier dans ces règles budgétaires.

Selon l'information obtenue dans le réseau, une commission scolaire décide de l'utilisation qu'elle fait du montant prévu pour l'encadrement pédagogique. Dans certains centres, ce montant peut servir à embaucher du personnel enseignant dans le cadre des activités d'enseignement ordinaires : le cas échéant, le soutien linguistique, comme le soutien pédagogique en général, est compris dans la tâche des enseignants. Ailleurs, cette somme sera gérée séparément pour des activités propres à l'encadrement et au soutien des élèves, selon les besoins, dont ceux relatifs au soutien linguistique.

D'un autre côté, les ententes passées entre le MICC et les centres d'éducation des adultes ne prévoient pas de sommes pour le soutien linguistique des élèves en francisation ou qui ont été francisés dans le cadre d'une telle entente et qui poursuivent leurs études en formation générale des adultes ou ailleurs.

Du côté de la formation professionnelle, il a été mentionné précédemment que le financement d'activités de mise à niveau n'est pas prévu dans les règles budgétaires. Il en va de même pour le soutien linguistique, lorsqu'il est nécessaire.

À cette fin, les trois ministères qui agissent dans le champ de la francisation des immigrants allophones devraient consolider leurs relations de collaboration afin de favoriser, pour les personnes qui le désirent, l'accès à une formation qui à la fois permette d'améliorer la connaissance du français, dont les compétences à l'écrit, et facilite l'intégration en emploi.

CE QU'IL FAUT RETENIR

De nombreux adultes qui fréquentent les établissements d'enseignement et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation visités doivent faire face à de grandes difficultés de divers ordres. Ainsi, plusieurs adultes vivent notamment dans une situation de pauvreté. La corrélation positive entre la pauvreté et le faible niveau de compétence en littératie est largement reconnue. D'un côté, la pauvreté et ce qu'elle induit comme environnement peuvent empêcher le développement de compétences suffisantes ou peuvent être propices à la perte de compétences en littératie. D'un autre côté, de faibles compétences à l'écrit peuvent contribuer à l'appauvrissement.

De plus, plusieurs personnes qui fréquentent un centre d'éducation des adultes ont eu un parcours scolaire parsemé d'échecs et certaines, nombreuses en formation de base commune, ont éprouvé ou éprouvent des difficultés d'apprentissage. Parmi celles qui sont inscrites en formation de base commune, certaines ne peuvent envisager d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles, même si elles le veulent. Le parcours de formation axé sur l'emploi constitue une voie de rechange et peut conduire à l'insertion socioprofessionnelle, voire à une formation ultérieure menant à un diplôme pour certaines. Un consensus existe du côté des personnes qui ont participé à la consultation : dans ces parcours (menant au CFISA ou au CFMS), la formation visant le développement de compétences à l'écrit devrait occuper une place importante. Devant le peu d'intérêt que manifestent plusieurs adultes à l'égard du développement de compétences en lecture, en écriture et en calcul, l'effort d'adaptation doit résider du côté de l'enseignement de même que de la pédagogie et de l'andragogie plutôt que du côté des élèves peu stimulés par les apprentissages de formation générale.

La consultation révèle aussi des difficultés dans la constitution des groupes de formation dans les centres d'éducation des adultes de petite taille. Étant donné les difficultés qu'éprouvent un nombre important d'élèves dans une classe multiprogramme ou une classe multimatière, le personnel enseignant a du mal à composer avec les intentions du renouveau pédagogique, centrées sur la réponse aux besoins de chaque adulte, et à apporter à chacun le soutien nécessaire à l'apprentissage. Des pistes sont avancées pour pallier ces problèmes : ateliers dans les classes, travail en îlots, jumelage d'élèves, notamment.

La double problématique de l'insuffisance des ressources financières dans des organismes de formation est également soulignée. En effet, du côté des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, on soulève la question récurrente du sous-financement de ce secteur de l'éducation des adultes. La consolidation du réseau actuel devrait primer son élargissement découlant de l'accréditation de nouveaux groupes. La situation précaire des organismes existants ne peut en effet assurer, à moyen et à long terme, le maintien de l'expertise qui y est développée depuis des décennies.

D'autre part, les centres de formation professionnelle et les services de formation continue au collégial ont de la difficulté à assurer l'organisation d'activités de mise à niveau relatives aux compétences en littératie, en raison de limites budgétaires. Si, en vertu du cadre réglementaire, les établissements n'ont pas de mandat explicite de rehaussement des compétences des personnes qui visent l'obtention d'un diplôme (DEP, ASP ou AEC), les activités de formation de mise à niveau sont essentielles à la réussite d'un nombre significatif de personnes. Des ressources additionnelles doivent donc être consenties à cet égard par le MELS et le MESRST.

Par ailleurs, un examen du nombre d'heures hebdomadaire de formation et de la durée du parcours autorisé par Emploi-Québec dans le cadre de la Mesure de formation de la main-d'œuvre apparaît souhaitable. Il ressort de la consultation menée par le Conseil que les paramètres de cette mesure ne tiennent pas compte de la situation des prestataires peu scolarisés et du temps requis pour en arriver à une maîtrise de compétences essentielles à leur intégration durable en emploi. Des échanges entre le MELS, le MESRST, le MESS et Emploi-Québec pourraient permettre de déterminer la durée souhaitable du parcours de formation visant l'intégration au marché du travail dans un horizon acceptable.

La consultation a aussi mis en évidence le rôle stratégique que pourraient jouer les centres locaux d'emploi pour favoriser l'expression de la demande d'alphabétisation et de formation de base de la part des adultes prestataires de l'aide financière qui sont concernés. À cet égard, la collecte de renseignements permettant à Emploi-Québec et aux centres locaux d'emploi de connaître le niveau de scolarité des prestataires de l'aide financière devrait non seulement être assurée de façon systématique, mais cette information devrait être également considérée dans l'établissement d'un parcours de formation approprié pour combler des lacunes qui compromettent l'intégration à l'emploi. En outre, des activités périodiques d'information du personnel du réseau d'Emploi-Québec sur la problématique du faible alphabétisme pourraient contribuer à sensibiliser les agentes et les agents des CLE et les aider à diriger les personnes concernées vers les services requis.

Des relations de collaboration sont aussi à établir ou à consolider entre les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation. On pourrait de la sorte faciliter le passage des adultes qui le veulent d'un groupe populaire à un centre d'éducation des adultes, même si l'on sait que cette trajectoire n'est pas choisie par un nombre important d'adultes. La collaboration ne peut cependant s'établir sans une compréhension mutuelle de la mission de chaque organisation et une confiance dans les façons de faire respectives.

Dans un autre ordre d'idées, la demande de formation de base en milieu de travail est pratiquement inexistante, tant du côté des travailleuses et des travailleurs que des employeurs. Pourtant, la Commission des partenaires du marché du travail accorde une attention particulière à l'acquisition de compétences de base tout comme à la connaissance du français chez les travailleuses et les travailleurs issus de l'immigration et elle soutient l'organisation des formations y conduisant. On ne peut saisir le sous-développement de la formation de base sans prendre en considération deux dimensions de la difficile expression de la demande de formation : la perception de l'utilité de la formation et celle de sa faisabilité. Aussi est-il indispensable de faire connaître les pratiques de formation mises en œuvre avec succès dans les entreprises.

Les deux derniers constats tirés de la consultation ont trait à la francisation des adultes immigrants peu scolarisés. D'une part, on a fait valoir l'importance de développer une collaboration plus étroite entre les trois acteurs gouvernementaux du champ de la francisation des immigrants, soit le MICC, le MELS et Emploi-Québec. La volonté exprimée d'une harmonisation de l'offre de services entre le MICC et le MELS laisse envisager une plus grande cohérence. Du côté d'Emploi-Québec, la durée limitée du parcours de formation des allophones peu scolarisés restreint la possibilité de terminer une démarche de formation dans un centre qui dépasse l'acquisition d'habiletés orales de base du français. Enfin, il apparaît souhaitable que les allophones faiblement scolarisés inscrits en francisation puissent poursuivre leur parcours de formation formelle s'ils le désirent.

En somme, des changements doivent être apportés dans les dispositifs de formation visant à combler le déficit de compétences. Non seulement ces correctifs pourront contribuer à une meilleure réponse des milieux de formation, mais ils pourront aussi intéresser un nombre accru d'adultes qui opteraient pour cette voie de rehaussement de leurs compétences. En outre, la formation formelle ou structurée peut agir comme déclencheur de l'apprentissage, empruntant cette fois la voie de l'apprentissage informel. C'est ce que met en lumière Chantal Ouellet dans un article sur les représentations de la formation continue chez des employés non diplômés : « Même si une minorité [des quatorze] employés [qui ont participé à la recherche] a poursuivi des activités de formation formelle en milieu de travail à la suite de la formation en compétences de base, il n'en demeure pas moins qu'une majorité de répondants a continué de se former. Cette formation les a conduits à adopter surtout des activités d'apprentissage informel qui ne sont pas nécessairement liées au travail. Une majorité de ces employés non diplômés, malgré une formation en compétences de base, n'adhèrent pas au cycle vertueux de la formation continue. Toutefois, ils valorisent l'écrit dans leur quotidien et en reconnaissent l'importance. L'écrit constitue à la fois une fin en soi, les employés continuant de le bonifier dans leurs activités d'apprentissage, et un moyen pour parvenir à d'autres apprentissages ou de s'acquitter de différentes responsabilités dans leur vie quotidienne » (Ouellet, 2012, p. 147).

CHAPITRE 5

DES PRINCIPES, DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS POUR GUIDER L'ACTION PUBLIQUE VERS LE REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES DES ADULTES FAIBLEMENT ALPHABÉTISÉS

La première situation générique explicative d'un faible niveau de compétence en littératie qui a été retenue par le Conseil est celle d'un parcours scolaire initial parsemé d'échecs et difficile. Les politiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires entraîneront sans doute, à moyen et à long terme, une amélioration à ce chapitre. Du moins faut-il l'espérer. Cependant, en parallèle, diverses actions doivent être mises en œuvre pour rehausser le niveau de compétence des adultes en situation de déficit. La deuxième situation générique qui apporte un éclairage sur ce niveau insuffisant de compétence est celle relative aux exigences en forte recomposition dans les milieux de travail. Elle met en évidence le fait que des compétences maîtrisées un jour peuvent se perdre si elles sont sous-utilisées. De plus, dans l'exercice de plusieurs fonctions de travail, les compétences maîtrisées par les travailleuses et les travailleurs ne suffisent plus. En milieu de travail de façon particulière, des actions additionnelles doivent être posées de façon à intéresser un nombre accru d'employeurs et d'employés à investir dans la formation de base. Des travailleuses et des travailleurs peuvent être inscrits dans un parcours de formation en milieu scolaire, sur une base individuelle, mais les milieux de travail doivent aussi se sentir collectivement interpellés. Enfin, comme l'illustrent les résultats de l'EIACA (2003), la maîtrise insuffisante de la langue d'usage au Québec explique, au moins en partie, que les immigrants allophones aient un niveau de littératie inférieur à celui des adultes nés au Québec. La problématique est plus aigüe lorsque les allophones sont peu scolarisés. À cet égard aussi, des améliorations doivent être apportées, particulièrement en ce qui a trait à la coordination des actions des trois ministères concernés, soit le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, et d'Emploi-Québec.

Dans ce chapitre, le Conseil avance des principes, des orientations et des recommandations pour agir sur le rehaussement des compétences des adultes ayant un niveau insuffisant de littératie, tout comme sur la mise en place d'un environnement enrichi qui stimule le rapport à l'écrit des adultes faibles lecteurs.

5.1 DEUX PRINCIPES AVANCÉS PAR LE CONSEIL

À la suite de son examen des données sur le niveau de compétence en littératie des adultes québécois, qui révèlent que près de la moitié des personnes âgées de 16 à 65 ans ne possèdent pas les compétences requises, le Conseil est d'avis que le Québec doit faire du rehaussement et du maintien des compétences de ces adultes une priorité gouvernementale, inscrite au cœur d'une politique d'éducation des adultes et de formation continue actualisée[193]. Les actions envisagées devraient aller au-delà de la seule formation formelle, tout en levant des obstacles à ce chapitre. Cette priorité gouvernementale devrait engager et mobiliser divers acteurs gouvernementaux et leurs réseaux respectifs de même que différents milieux (milieux de l'éducation, du travail, de l'emploi et de la culture, milieu communautaire). En somme, cet enjeu doit devenir une préoccupation nationale. Enfin, compte tenu du rapport à l'écrit des adultes faibles lecteurs, la politique devrait contenir des orientations visant à enrichir les environnements de l'écrit encourageant la participation de ces adultes, quel que soit leur niveau de compétence.

Le Conseil propose deux principes sur lesquels devront s'appuyer les actions en matière de rehaussement et de maintien des compétences en littératie.

- Toute stratégie visant à hausser le niveau de compétence en littératie des adultes et à en assurer le maintien doit s'inscrire dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. En corollaire, la diversité des lieux et des modalités de formation et d'apprentissage devrait être affirmée et le recours à la formation formelle, non formelle et informelle, valorisé et facilité.
- Les compétences en littératie s'acquièrent et se maintiennent à travers des apprentissages formels, non formels et informels. En revanche, elles peuvent se perdre, faute d'être sollicitées et mobilisées. En corollaire, aux côtés de dispositifs de formation formelle, un environnement écrit adapté et stimulant favorise la mobilisation et le renforcement des compétences en littératie et valorise toutes les pratiques de l'écrit, y compris celles des faibles lecteurs.

193. Selon le Conseil, l'éventuelle politique actualisée d'éducation des adultes et de formation continue devrait cependant dépasser la problématique du faible alphabétisme d'une partie importante de la population adulte du Québec. Dans un mémoire sur le projet de politique d'éducation des adultes de 2001, il faisait notamment valoir que la politique devait proposer une vision pluridimensionnelle de l'éducation des adultes et, pour la seule sphère des interventions du milieu scolaire, couvrir les trois ordres d'enseignement (CSE, 2001).

Le Conseil insiste sur l'importance de mettre à profit toutes les pratiques de formation et d'apprentissage, qu'elles soient formelles, non formelles ou informelles. Même si des améliorations sont apportées à l'offre de formation formelle dans les réseaux, ce qu'il juge nécessaire, cette voie peut ne revêtir aucun attrait pour des adultes, pour différentes raisons allant de la non-perception de lacunes constituant des obstacles dans leur vie quotidienne aux freins divers à la participation à la formation. S'intéressant à la participation des adultes dont les compétences en littératie sont faibles, le Conseil constate que la formation et l'apprentissage auxquels ils participent peuvent revêtir une autre forme que la formation formelle ou structurée, d'où l'intérêt d'examiner la participation de ces adultes à la formation et à l'apprentissage.

Il faut rappeler tout d'abord que les résultats de l'EIACA (2003) montrent des inégalités dans la participation à la formation et à l'apprentissage de la population adulte québécoise en discontinuité de scolarisation. Les adultes plus jeunes, les plus scolarisés et les adultes en emploi y participent davantage. En outre, la participation varie selon les caractéristiques de l'emploi (Bourdon, 2006, p. 165).

Les données de l'EIACA révèlent aussi que, si les personnes qui se classent au niveau 1 sur au moins une des échelles ont participé beaucoup moins à des formations structurées que celles qui se classent au niveau 2 ou à un niveau supérieur sur toutes les échelles (leur taux de participation est de 15 % comparativement à 46,5 %), celles du premier groupe participent de façon significative à l'apprentissage informel (75 %), en mode actif (21,4 %) ou passif[194] (74,2 %). Les adultes qui se classent au niveau 2 ou à un niveau supérieur participent à l'apprentissage informel dans une proportion de 93 % (Bourdon, 2006, p. 163). Le tableau qui suit présente ces données.

TABLEAU 13
Participation à la formation structurée et à l'apprentissage informel selon le classement sur l'échelle des compétences, population de 16 à 65 ans en discontinuité de scolarisation, Québec, 2003[1]

	Niveau 1 sur au moins une échelle	Niveau 2 ou plus sur toutes les échelles
	%	
Formation structurée	**15,0**	**46,5**
Programme	2,8**	12,8
Cours	8,6*	25,7
Apprentissage informel	**75,0**	**93,0**
Mode actif	21,4	57,7
Mode passif	74,2	92,1
TOTAL	**75,4**	**94,1**

Source : Bourdon, 2006, p. 163.

1. Participation dans l'année précédant l'entrevue.
Association significative au seuil de 0,05 entre le classement et la participation pour toutes les formes de participation.
Compréhension de textes suivis, compréhension de texte schématiques et numératie.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 % ; à interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 % ; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

194. L'apprentissage informel, pour sa part, inclut les autres activités d'apprentissage menées hors d'un cadre structuré. Ces activités sont regroupées en deux modes d'apprentissage informel, le mode actif et le mode passif (Bourdon, 2006, p. 146). Comme le précise Bourdon (2006), l'EIACA a documenté la participation à neuf formes d'apprentissage, regroupées sous les modes actif et passif. Par exemple, « être envoyé dans une organisation pour en connaître les différents aspects », « faire des visites guidées dans les musées » ou « assister à des exposés » font partie du mode actif. « Apprendre au moyen de la télévision, de la vidéo, de cassettes hors du cadre d'un cours », « apprendre au moyen de l'ordinateur ou Internet hors du cadre d'un cours » ou « apprendre en observant, en obtenant de l'aide ou des conseils d'une autre personne, mais pas d'un professeur » font partie du mode passif (Bourdon, 2006, p. 150).

Ces résultats conduisent Bourdon à conclure au « caractère plus accessible de l'apprentissage informel, en ce sens qu'il est moins associé à des groupes particuliers que la formation structurée (Livingstone, 1999), mais vient aussi le nuancer en circonscrivant cette accessibilité plus étendue au mode passif d'apprentissage. Sans nier l'importance de l'apprentissage structuré, ce constat met en lumière le rôle mobilisateur que pourrait jouer l'apprentissage informel passif [...] dans le maintien, voire l'amélioration des compétences [en littératie] » (Bourdon, 2006, p. 162).

Selon le Conseil, si l'importance de l'apprentissage informel actif ou passif, aussi associé au rehaussement des compétences en littératie, est affirmée, valorisée et soutenue, il y a là une piste à explorer. En effet, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, il faut reconnaître dans les faits, au-delà du discours, que l'éducation et la formation passent par d'autres lieux que le milieu scolaire et peuvent emprunter d'autres modalités que la formation formelle. Cette dernière « ne serait que la pointe de l'iceberg de la participation des adultes à la formation » (Ouellet, 2012, p. 147). Cette voie de l'apprentissage informel comme occasion de renforcement des compétences en littératie est d'autant plus intéressante à pousser plus avant que la formation formelle n'attire qu'une faible partie des adultes que l'on veut joindre.

À partir des deux principes qu'il avance, le Conseil présente ci-après cinq orientations auxquelles se joignent des recommandations pour faire du maintien et du rehaussement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie un projet rassembleur. Sa lecture des résultats québécois des enquêtes internationales sur la littératie, ses travaux de recherche et l'écoute des milieux intéressés l'ont en effet conduit à l'idée qu'une priorité nationale en cette matière s'impose. C'est ce que vise la première orientation. Une plus grande synergie des actions apparaît également indispensable pour assurer le succès d'un engagement collectif, ce qui est l'objet de la deuxième orientation. Dans certains secteurs de formation, des ressources financières additionnelles sont nécessaires pour consolider l'offre de services, ce que soulève la troisième orientation. Les activités de formation de base en milieu de travail doivent être accrues, ce qui conduit le Conseil à formuler une quatrième orientation. Enfin, le soutien du perfectionnement du personnel enseignant et des formatrices et formateurs de même que celui de la recherche font l'objet de la cinquième orientation.

5.2 DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS POUR GUIDER L'ACTION

PREMIÈRE ORIENTATION : FAIRE UNE PRIORITÉ NATIONALE DU MAINTIEN ET DU REHAUSSEMENT DES COMPÉTENCES DES ADULTES AYANT UN FAIBLE NIVEAU DE LITTÉRATIE

Comme le Conseil l'a mentionné dans la section 2.1, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue a fait de la formation de base des adultes un défi urgent. En 2002, la Politique soulignait que, « malgré les efforts consacrés par les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonome, on ne réussit à atteindre qu'un faible pourcentage de la population ayant des besoins en matière d'alphabétisation. [...] Il s'agit là d'une question inquiétante tant pour les personnes que pour la collectivité, et tant à court qu'à long terme » (MEQ, 2002c, p. 7). Viser, pour le plus grand nombre, une formation de base riche est une des quatre orientations structurantes de la Politique.

À l'instar des personnes consultées dans le cadre de ses travaux, le Conseil juge indispensable de réitérer un message gouvernemental fort, en faisant du rehaussement des compétences des adultes ayant de faibles compétences en littératie une priorité nationale conviant la population en général et divers milieux.

Ce rehaussement peut certes emprunter la voie de la formation formelle, mais il peut également résulter de pratiques de formation informelle tout comme de pratiques de lecture et d'écriture qui stimulent un rapport à l'écrit chez les adultes faibles lecteurs qui agissent sur le maintien et le renforcement de leurs compétences.

RECOMMANDATION 1

Considérant que, selon les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003), un nombre important de Québécoises et de Québécois ont des compétences insuffisantes pour fonctionner sans difficulté dans la société actuelle ;

considérant l'importance des enjeux sociaux, économiques et éducatifs que pose le faible niveau de compétence de ces adultes, sur le plan de l'insertion et du maintien en emploi, des conditions de travail, de l'estime de soi, des relations avec l'État, de la participation active aux décisions qui orientent le développement du Québec, de la persévérance scolaire de leurs enfants, de la participation à la formation continue, d'un accès élargi aux produits culturels, d'une utilisation étendue et systématique des technologies de l'information et de la communication, bref d'un accès plus équitable aux bénéfices collectifs du développement du Québec ;

considérant l'importance de réaffirmer la volonté gouvernementale d'agir sur ce problème ;

considérant que, pour les adultes, l'acquisition d'un niveau de compétence suffisant peut aussi être assurée en dehors du milieu scolaire ;

considérant que l'action en cette matière doit engager les divers acteurs gouvernementaux et leurs réseaux respectifs ;

considérant aussi que la formation et l'apprentissage formels, non formels et informels constituent des voies qui permettent de maintenir et de rehausser un niveau de compétence en littératie,

le Conseil recommande au gouvernement de faire du maintien et du rehaussement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie une priorité nationale, inscrite au cœur d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue actualisée, qui s'appuie sur tous les processus de formation et d'apprentissage, qu'ils soient formels, informels ou non formels, et de voir à la mise en place des voies de mobilisation et de coordination nécessaires à la conjugaison des actions.

RECOMMANDATION 2

Considérant qu'un environnement écrit stimulant qui permet la mobilisation des compétences des adultes faibles lecteurs peut contribuer à favoriser un meilleur rapport à l'écrit et agir sur le renforcement de ces compétences ;

considérant que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 a souligné le rôle important du ministère de la Culture et des Communications en formation de base et que celui-ci « établit et met en œuvre des politiques culturelles dont l'objet est de faciliter une plus grande démocratisation de l'accès à la culture, les outils pour y accéder étant d'abord la lecture et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication » (MEQ, 2002c, p. 11) ;

considérant qu'une exploration des ressources présentes dans l'environnement québécois mobilisant le rapport à l'écrit révèle des initiatives prometteuses, mais qu'il n'existe pas, à l'intention des adultes faibles lecteurs, un ensemble cohérent d'activités délibérément mis en place pour favoriser le maintien et le renforcement des compétences en littératie, fruit d'une concertation large des acteurs sociaux et culturels du Québec ;

considérant que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 et le plan d'action l'accompagnant sont demeurés timides au regard de la mise en place d'un environnement enrichi favorisant le rapport à l'écrit des adultes faibles lecteurs ;

considérant l'importance d'actualiser la vision des voies possibles de rehaussement et de maintien des compétences en littératie,

dans le cadre d'une politique d'éducation des adultes et de formation continue actualisée, le Conseil recommande au gouvernement de favoriser le développement d'un environnement qui encourage et renforce les pratiques de l'écrit des adultes ayant de faibles compétences et de soutenir notamment la publication d'écrits accessibles aux adultes faibles lecteurs et qui suscitent leur intérêt.

RECOMMANDATION 3

Considérant que l'expansion incontournable des technologies de l'information et de la communication dans la vie quotidienne conduit à une conception de la littératie qui doit dépasser les domaines traditionnels des compétences de lecture, d'écriture et de calcul ;

considérant que les technologies de l'information et de la communication offrent des possibilités d'inclusion sociale, mais peuvent aussi conduire à l'exclusion numérique ;

considérant que de faibles compétences en littératie numérique constituent un obstacle majeur à l'accès égalitaire aux services gouvernementaux et à d'autres services administratifs qui migrent vers Internet,

le Conseil recommande au gouvernement d'inclure dans une politique d'éducation des adultes et de formation continue actualisée des mesures visant à ce que les organismes de formation et les organismes communautaires disposent de ressources suffisantes pour créer ou consolider un environnement favorisant l'utilisation de l'ordinateur par les adultes ayant de faibles compétences en littératie et un recours plus général aux technologies de l'information et de la communication.

RECOMMANDATION 4

Considérant que, dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002, le gouvernement reconnaissait que certains groupes de la population éprouvent des difficultés qui nécessitent une réponse adaptée à leurs besoins ;

considérant que, de façon particulière, sur le plan de la scolarité, des compétences en littératie et de l'intégration socioprofessionnelle, les personnes handicapées, les Autochtones et les prestataires de l'assistance sociale sont désavantagés si on les compare au reste de la population ;

considérant que des actions ciblées s'imposent pour améliorer les compétences en littératie des membres de ces groupes et, partant, permettre leur pleine intégration socioprofessionnelle,

le Conseil recommande au gouvernement, dans le cadre d'une politique d'éducation des adultes et de formation continue actualisée, de renouveler son engagement envers les personnes handicapées, les Autochtones et les prestataires de l'assistance sociale afin d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies ciblées pour accroître leur accès à la formation formelle, non formelle ou informelle permettant de rehausser les compétences en littératie et de les maintenir à un niveau suffisant, en prenant en considération les besoins et le contexte propres à chacun de ces groupes.

DEUXIÈME ORIENTATION : ASSURER UNE MEILLEURE SYNERGIE DES ACTIONS POUR TENIR COMPTE DE LA SITUATION DES ADULTES PEU ALPHABÉTISÉS ET POUR FAVORISER L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 fait état du vaste dispositif de ce secteur au Québec, qui se caractérise par « un ensemble complexe de mécanismes et de sous-systèmes répondant à des situations de formation diverses, permettant d'atteindre des objectifs variés et comportant une multitude d'acteurs bien distincts » (MEQ, 2002c, p. 34). On a vu dans le deuxième chapitre que cette diversité se retrouve aussi dans le champ de l'alphabétisation, de la formation de base et de la francisation. Si elle comporte assurément des avantages, la synergie des actions s'impose pour que soit relevé le défi qui consiste à accroître de façon substantielle le nombre d'adultes qui possèdent des compétences suffisantes en littératie pour fonctionner aisément au quotidien.

La consultation des acteurs du milieu de la formation a mis en lumière, d'une part, des obstacles à la cohérence des interventions et, d'autre part, des possibilités d'agir sous-utilisées pour favoriser l'expression de la demande de formation. Le premier frein est celui de la durée insuffisante du parcours de formation autorisé par Emploi-Québec dans le cadre de la Mesure de formation de la main-d'œuvre. Le deuxième concerne l'iniquité du soutien financier accordé aux adultes en francisation. Enfin, au chapitre des occasions sous-utilisées, les intervenantes et les intervenants du réseau de l'emploi et de celui de la santé et des services sociaux pourraient être mis davantage à contribution.

RECOMMANDATION 5

Considérant que la durée du parcours de formation autorisé par la Mesure de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec peut varier, en fonction des besoins déterminés dans le cadre du plan d'intervention établi par l'agente ou l'agent du centre local d'emploi, mais ne devrait généralement pas dépasser 36 mois et que le temps consenti en alphabétisation et en francisation ne devrait pas excéder 12 mois pour chaque activité, ces durées pouvant toutefois être cumulatives ;

considérant qu'en raison de l'importance de leurs lacunes en littératie, d'ailleurs souvent couplées à des difficultés de tous ordres sur le plan personnel, un nombre important d'adultes ne peuvent atteindre un niveau satisfaisant dans les délais consentis ;

considérant que des compétences insuffisantes en littératie constituent une contrainte sévère à l'intégration durable en emploi ;

considérant que la formation jugée nécessaire pour atteindre un niveau de compétence suffisant en littératie demande du temps,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'examiner avec la ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale la problématique de la durée insuffisante du parcours de formation autorisé par la Mesure de formation de la main-d'œuvre et d'envisager les formes d'assouplissement requises pour permettre à des adultes d'atteindre un niveau suffisant de compétence en littératie.

RECOMMANDATION 6

Considérant que, parmi les adultes inscrits à temps plein en francisation dans les centres d'éducation des adultes, seuls ceux qui fréquentent un établissement partenaire du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles ont droit aux allocations de formation versées par ce ministère ;

considérant que les adultes « référés » en francisation dans un centre d'éducation des adultes par Emploi-Québec dans le cadre de la Mesure de formation de la main-d'œuvre peuvent recevoir, selon certaines conditions, une allocation de formation s'ils sont inscrits à temps plein ;

considérant que, du côté d'Emploi-Québec, les conditions d'accès à la Mesure de formation de la main-d'œuvre à des fins de francisation limitent l'admissibilité et l'accès à l'allocation qui l'accompagne aux seules personnes qui se destinent au marché du travail et que, comme le mentionne le document normatif portant sur la Mesure (E-Q, 2012a, p. 5), la participation d'une personne à cette dernière ne constitue pas un droit, mais qu'il appartient plutôt à Emploi-Québec d'établir à qui la mesure doit être offerte en priorité, en fonction du plan d'intervention établi, de ses ressources et de ses choix stratégiques ;

considérant que, du côté du MICC, les conditions d'accès à la francisation et à une allocation de participation excluent les personnes arrivées au pays depuis plus de cinq ans ;

considérant que la situation des hommes et des femmes dans l'accès aux services de francisation est différente, ces dernières, particulièrement si elles ont des enfants, restant le plus souvent à la maison ;

considérant que la hauteur des allocations de formation offertes par les deux entités n'est pas harmonisée ;

considérant que la durée du soutien financier versé par le MICC et Emploi-Québec n'est pas la même, le MICC l'accordant pendant toute la durée du parcours établi de formation à temps plein et Emploi-Québec fixant cette durée à un maximum de douze mois ;

considérant que l'accès à un soutien financier pour les adultes inscrits à temps plein en francisation est considéré comme un facteur de réussite et de persévérance en formation, ce qui contribue à l'atteinte d'un niveau suffisant de littératie,

le Conseil recommande au gouvernement d'harmoniser les mesures relatives au soutien financier accordé aux adultes inscrits en francisation pendant toute la durée du parcours établi, notamment dans une perspective d'équité entre les hommes et les femmes.

RECOMMANDATION 7

Considérant que, dans sa politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002, le Québec accordait une importance particulière aux activités pouvant favoriser l'expression de la demande de formation de la part des adultes concernés ;

considérant que, parmi les actions réalisées dans ce cadre, le ministère de l'Éducation d'alors et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale ont jugé pertinent de tenir des sessions de perfectionnement à l'intention du personnel des commissions scolaires, des centres locaux d'emploi et des autres organismes concernés par l'alphabétisation sur des moyens de repérer les personnes ayant un faible niveau de compétence et sur l'accueil particulier à leur réserver ;

considérant que les intervenantes et les intervenants des réseaux qui offrent des services de première ligne peuvent agir pour susciter la demande de formation des adultes concernés et les amener ainsi à combler leur déficit de compétences ;

considérant que ces intervenantes et ces intervenants doivent aussi s'assurer que les adultes ayant un faible niveau d'alphabétisme comprennent l'information dont ils ont besoin ;

considérant que, selon les propos entendus par les acteurs interrogés pour la préparation du présent avis, les sessions de perfectionnement ont porté fruit dans plusieurs régions ;

considérant enfin le roulement du personnel dans les organisations qui offrent des services à la population,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, notamment en collaboration avec la ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale et le ministre de la Santé et des Services sociaux, de tenir sur une base périodique des activités de perfectionnement à l'intention des intervenantes et des intervenants des réseaux de l'emploi ainsi que de la santé et des services sociaux et portant sur le faible alphabétisme d'une partie de la population adulte, afin qu'ils tiennent mieux compte des besoins particuliers de cette population.

TROISIÈME ORIENTATION : ASSURER DES RESSOURCES FINANCIÈRES SUFFISANTES POUR CONSOLIDER L'OFFRE DE SERVICES DE FORMATION

La limite des ressources financières consenties est ressortie des propos des acteurs interrogés dans le cadre des travaux de préparation du présent avis. Les problématiques soulevées, exposées dans la section 3.2, sont de deux ordres : 1) des limites budgétaires dans les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des collèges qui, à terme, compromettront la mise en œuvre d'activités de formation d'appoint pour combler des lacunes en littératie ; 2) le financement insuffisant des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation.

RECOMMANDATION 8

Considérant que, bien qu'elles satisfassent aux conditions d'admission à un programme d'études, des personnes inscrites en vue de l'obtention d'un diplôme dans un centre de formation professionnelle ou un service de formation continue d'un collège éprouvent des difficultés en raison d'un niveau insuffisant de compétence en littératie ;

considérant l'importance de permettre à ces personnes de suivre et de réussir des programmes de formation qualifiante qui leur permettront d'intégrer le marché du travail ou de se maintenir en emploi ;

considérant que la plupart de ces personnes ont besoin d'un accompagnement particulier pour réussir ;

considérant que les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des collèges offrent des activités de mise à niveau des compétences de la formation générale, dont celles liées à la langue d'enseignement et à la mathématique, pour assurer la réussite de certains élèves ;

considérant que les activités de mise à niveau ne sont pas financées par le MELS et que les ressources financières résiduelles ont des limites, quand elles existent ;

considérant enfin qu'assurer la mise à niveau des élèves qui en ont besoin peut contribuer à contrer l'abandon et favoriser la réussite du plus grand nombre,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie de consentir des ressources additionnelles pour assurer le maintien de l'offre d'activités de mise à niveau de compétences en littératie dans les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des collèges et, dans ce dernier cas, pour étendre à la formation continue l'accès aux mesures de soutien à la réussite de l'enseignement régulier.

RECOMMANDATION 9

Considérant que les activités de mise à niveau offertes dans les centres de formation professionnelle et les services de formation continue des collèges sont organisées à l'intention des élèves qui en ont besoin selon diverses modalités, allant de la mise en place de cours sur certaines notions de la formation générale (langue d'enseignement, calcul, etc.), précédant la formation professionnelle ou technique proprement dite, à l'organisation de périodes de formation ponctuelles au cours de la formation professionnelle ou technique ;

considérant que la mise en place d'activités de mise à niveau peut avoir pour effet de prolonger la durée du programme d'études,

le Conseil invite Emploi-Québec à prendre en compte la mise en place d'activités de mise à niveau des compétences en littératie dans le parcours de formation des adultes et à harmoniser en conséquence ses directives pour que les personnes inscrites à la Mesure de formation de la main-d'œuvre puissent en bénéficier.

RECOMMANDATION 10

Considérant le bien-fondé de l'existence de deux réseaux d'organismes qui offrent des services d'alphabétisation, le réseau scolaire et le réseau des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, les derniers joignant des adultes qui ont fait le choix de ne pas retourner à l'école ou qui ne visent pas l'obtention d'un diplôme, mais qui ont décidé d'entreprendre une démarche de formation dans un milieu qui répond à leurs besoins ;

considérant l'importance du maintien des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation existants, de l'expertise professionnelle qu'ils ont développée et de leur capacité de faire face aux besoins croissants de la population qu'ils desservent, dans un contexte d'augmentation des dépenses de fonctionnement ;

considérant l'importance d'assurer l'indexation régulière de la subvention accordée à chacun de ces organismes pour tenir compte de l'augmentation de leurs frais de fonctionnement,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation, d'assurer à court terme la consolidation financière du réseau des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation déjà accrédités et, à moyen terme, par une augmentation substantielle du budget affecté au programme, de voir au déploiement du réseau par l'accréditation de nouveaux groupes.

QUATRIÈME ORIENTATION : SOUTENIR L'ORGANISATION DE LA FORMATION DE BASE DANS LES ENTREPRISES

Comme le Conseil l'a souligné dans la section 4.5.1, en milieu de travail, en dépit des efforts consentis, on constate une faible demande de formation de base. De façon particulière, la Commission des partenaires du marché du travail y accorde une importance manifeste, mais sans que son engagement pour des actions accrues en cette matière ne reçoive la réponse souhaitée du côté des entreprises, de la part des employeurs tout comme des travailleuses et des travailleurs concernés, et ce, pour des motifs différents. À moins qu'un problème lié à des compétences insuffisantes en littératie n'entrave la production dans l'entreprise, les employeurs ont en effet tendance à confier à l'État et au réseau scolaire la responsabilité du développement de ces compétences. Pour leur part, les travailleuses et les travailleurs concernés taisent leurs lacunes en cette matière, notamment de crainte de perdre leur emploi.

RECOMMANDATION 11

Considérant que les travailleuses et les travailleurs ayant de faibles compétences en littératie peuvent compromettre leur maintien en emploi, en raison des exigences en forte recomposition dans plusieurs milieux de travail ;

considérant que, pour les entreprises, les compétences de leurs travailleuses et de leurs travailleurs constituent un facteur de performance et qu'un faible niveau de littératie peut entraver le plein exercice des compétences professionnelles attendues ;

considérant que l'accès à la formation continue de travailleuses et de travailleurs peut être compromis en raison de leurs faibles compétences en littératie et que l'équité d'accès à cette formation est une valeur sociale affirmée ;

considérant que la formation de base en milieu de travail constitue le maillon faible de la demande de formation dans les entreprises et que, bien qu'il y ait consensus sur son importance, l'organisation de cette formation semble stagner dans ces dernières ;

considérant que diverses mesures d'accompagnement des entreprises peuvent susciter l'expression de la demande de formation de base de la part des employeurs comme des employés ;

considérant qu'en dépit du faible intérêt pour la formation de base en milieu de travail, certaines entreprises conduisent pourtant avec succès des activités en cette matière et que des expériences concluantes de formation peuvent avoir un effet d'entraînement ;

considérant que, bien qu'ils soient peu nombreux, des comités sectoriels de main-d'œuvre et des mutuelles de formation s'intéressent aux faibles compétences en littératie de travailleuses et de travailleurs de leurs secteurs respectifs et ont conduit ou soutenu des projets de formation visant le rehaussement des compétences,

le Conseil invite les organisations partenaires du milieu de travail et, au premier chef, la Commission des partenaires du marché du travail à faire connaître les pratiques des entreprises, des comités sectoriels de main-d'œuvre et des mutuelles de formation qui ont entrepris et soutenu des activités de formation de base, notamment en apportant un éclairage sur les raisons qui les ont motivées, les conditions qu'ils ont mises en place et les bénéfices escomptés ou obtenus de part et d'autre par les employeurs et les employés.

RECOMMANDATION 12

Considérant que, depuis plusieurs années, les organisations syndicales québécoises ont participé aux actions de sensibilisation de la population en général et des décideurs sur les enjeux soulevés par le faible niveau de compétence en littératie d'un nombre important de travailleuses et de travailleurs ;

considérant que les actions en faveur du rehaussement des compétences en littératie des travailleuses et des travailleurs qu'encouragent les organisations syndicales ne visent pas que les seules personnes syndiquées ;

considérant qu'à l'échelle des entreprises, les syndicats peuvent jouer un rôle pour mettre en place divers moyens favorisant le maintien des compétences en littératie, par des écrits simplifiés sur la vie syndicale ou la santé et la sécurité au travail ou encore par la mise en œuvre de cercles de lecture ou d'activités de formation informelle, par exemple ;

considérant qu'à l'échelle des entreprises, des syndicats ont joué un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de projets d'alphabétisation ou de formation de base ou encore d'activités favorisant le maintien des compétences en littératie et que, pour peu que ces initiatives soient connues et diffusées, elles peuvent avoir un effet d'entraînement dans d'autres entreprises, qu'elles soient syndiquées ou non,

le Conseil invite les organisations syndicales nationales à maintenir leur engagement en faveur du rehaussement et du maintien des compétences en littératie chez les travailleuses et les travailleurs, à participer activement à l'engagement collectif dans la mise en œuvre d'une priorité nationale et à accentuer les actions de sensibilisation et d'instrumentation des syndicats locaux afin que ces derniers contribuent à lever les obstacles à la mise en place d'activités en cette matière et soient proactifs pour susciter l'intérêt des employeurs de même que des travailleuses et des travailleurs concernés.

RECOMMANDATION 13

Considérant qu'au premier titre, les entreprises et les organisations sont les bénéficiaires d'une main-d'œuvre qualifiée dont le niveau de compétence en littératie est suffisant pour exercer une fonction de travail appelée souvent à se complexifier ;

considérant qu'un niveau suffisant de littératie permet à des travailleuses et à des travailleurs de tirer profit d'une formation continue assurant la mise à jour de leurs compétences professionnelles et de contribuer de la sorte au développement de l'organisation qui les emploie,

le Conseil invite les organisations qui représentent les entreprises à affirmer, par des actions concrètes, l'importance du rehaussement et du maintien des compétences des travailleuses et des travailleurs ayant un faible niveau de littératie, à faire la promotion de la formation de base dans les entreprises et à participer activement à l'engagement collectif dans la mise en œuvre d'une priorité nationale.

CINQUIÈME ORIENTATION : SOUTENIR LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES FORMATRICES ET FORMATEURS DE MÊME QUE LA RECHERCHE

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 a reconnu l'importance de la préparation initiale du personnel enseignant et des formatrices et formateurs de même que de l'accès à des activités de perfectionnement pédagogique et professionnel. Les préoccupations à cet égard, en particulier pour le personnel intervenant en formation de base, en francisation et en alphabétisation, doivent être constantes, d'où l'importance de la récurrence des dispositifs mis en œuvre à cette fin (MEQ, 2002c, p. 33).

La Politique de 2002 a également souligné que la prise de décision visant à assurer la gestion de l'ensemble des composantes du système d'éducation des adultes et de formation continue suppose l'accès à des données fiables et valides (MEQ, 2002c, p. 33). En outre, le développement de la recherche en éducation des adultes en général et dans le champ de la littératie de façon particulière doit être encouragé (CST, 2010b). La récurrence des besoins en ces matières requiert un soutien conséquent. Les résultats de la recherche dans ce domaine permettront au gouvernement de prendre les décisions appropriées et aux intervenantes et aux intervenants de nourrir leur réflexion et d'enrichir leur pratique.

RECOMMANDATION 14

Considérant que le partage d'expertise pédagogique contribue au développement professionnel continu du personnel enseignant ainsi que des formatrices et des formateurs ;

considérant que des organisations telles que le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation et Literacy Volunteers of Quebec) et des ressources de diffusion et de partage d'initiatives et de matériel pédagogique, par exemple Alexandrie FGA, *Coup d'œil sur la formation de base* de même qu'Alphabétisation et compétences, sont considérés par les acteurs des différents réseaux comme des ressources indispensables pour soutenir en particulier la formation continue du personnel enseignant de même que des formatrices et des formateurs ;

considérant que l'existence de ces lieux de production et de diffusion de connaissances et de matériel pédagogique sur l'éducation et la formation des adultes repose sur un financement incertain dont les sources et la hauteur peuvent varier dans le temps et affecter leur fonctionnement,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'assurer la consolidation et la pérennité des dispositifs permettant le partage d'expertise et le perfectionnement chez les intervenantes et les intervenants en éducation et formation des adultes, en ce qui concerne particulièrement le rehaussement et le maintien des compétences en littératie.

RECOMMANDATION 15

Considérant que relever le défi d'un nombre substantiellement accru d'adultes québécois qui atteignent un niveau suffisant de compétence en littératie suppose la mise en œuvre d'actions concertées de plusieurs acteurs gouvernementaux et de nombreux réseaux ;

considérant que le suivi de l'évolution de la situation repose sur l'accès à des données valides et conci l ables en provenance de divers ministères et organisations de même que sur leur traitement et leur analyse ;

considérant l'importance de documenter les pratiques mises en œuvre par différents réseaux engagés à divers titres dans le champ du rehaussement des compétences des adultes en littératie ;

considérant que des données et des recherches additionnelles sur le niveau de littératie de certains groupes de la population, notamment les prestataires de l'assistance sociale, les personnes handicapées, les Autochtones et les personnes âgées, permettraient de mieux connaître la situation et de déterminer des pistes prometteuses pour mieux agir auprès des adultes de ces groupes ;

considérant que le fruit de la recherche sur les processus d'apprentissage des adultes ayant de faibles compétences en littératie enrichit la pratique des intervenantes et des intervenants des différents réseaux ;

considérant que la comparaison des politiques publiques du Québec en matière de littératie chez les adultes avec celles d'autres pays peut permettre de guider ses propres actions,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, d'une part,

- **de veiller, avec les autres ministres visés, à consolider des bases de données accessibles permettant de cerner le niveau de compétence en littératie de la population de 16 ans ou plus dans leurs champs d'intervention respectifs,**
- **de suivre et de comparer les actions permettant aux adultes de combler des lacunes en littératie**

et, d'autre part,

- **de soutenir les activités de recherche en cette matière.**

CONCLUSION

Les résultats québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003) sont préoccupants : une partie considérable de la population âgée de 16 à 65 ans possède un niveau insuffisant de compétence pour comprendre et utiliser de façon satisfaisante l'information écrite dans la vie courante. En effet, en compréhension de textes suivis, 49 % de la population québécoise âgée de 16 à 65 ans n'atteignent pas le seuil de compétence (niveau 3) jugé nécessaire pour fonctionner dans la société actuelle (Bernèche, 2006b, p. 49). L'enjeu socioéconomique du rehaussement de la littératie chez ces adultes doit revêtir la plus grande importance. Il y va en effet non seulement de leur pleine participation au développement économique et social du Québec, mais aussi de leur accès équitable aux bénéfices collectifs de ce développement. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, l'ampleur du défi à relever justifie de faire de cette question une priorité gouvernementale, inscrite au cœur d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue actualisée.

Le Conseil propose deux perspectives pour aborder la littératie des adultes. La première, plus communément empruntée, repose sur la mesure des compétences, qui peuvent être maîtrisées sans égard au contexte dans lequel elles sont mobilisées. Au Québec, sauf en ce qui concerne le maintien des efforts pour la prévention du faible alphabétisme dès la petite enfance et de ceux consacrés à la lutte contre le décrochage scolaire, l'action publique visant à combler le déficit de compétences des adultes en littératie a avant tout porté sur les pratiques d'apprentissage ou de formation formels. Les actions de soutien à l'expression de la demande de formation des adultes, dont ceux faiblement scolarisés, et les améliorations aux dispositifs de formation, que ce soit en milieu scolaire, en milieu de travail ou en alphabétisation populaire, ont été privilégiées. Le Conseil estime que des changements doivent encore être apportés à ce chapitre. En effet, des corrections dans l'offre de formation permettront, d'une part, de mieux répondre aux besoins des adultes et de lever des obstacles dans les milieux de formation et, d'autre part, d'intéresser un nombre accru d'adultes à combler leurs lacunes par une formation formelle. Le Conseil juge toutefois que la formation formelle peut ne revêtir aucun attrait pour certains adultes. Il apparaît donc essentiel de valoriser la formation et l'apprentissage non formels et informels, qui représentent des voies aussi légitimes pour favoriser le maintien et le renforcement des compétences en littératie.

La deuxième perspective adoptée par le Conseil, inspirée de la réflexion de chercheuses et de chercheurs dans ce domaine, ouvre de nouveaux horizons. Elle s'intéresse au rapport à l'écrit des adultes ayant un faible niveau de littératie et aux pratiques qu'ils ont développées. Rompant avec l'approche par le déficit, cette approche mise plutôt sur les compétences des adultes. L'attention est tournée cette fois vers les modes d'apprentissage et de formation non formels et informels pouvant contribuer au maintien et au renforcement des compétences. L'éclairage du Conseil réside en particulier dans son exploration des composantes d'un environnement pouvant favoriser le rapport à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie. Le fruit de cet examen, inévitablement non exhaustif, suggère qu'il existe bien au Québec un environnement dont la composition est riche et que des initiatives variées sont prises à l'échelle nationale ou locale. Toutefois, bien que leur bien-fondé ne puisse être mis en doute, certains événements et activités de « culture cultivée » ne sont pas conçus pour des adultes pour qui le rapport à l'écrit est difficile. Le Conseil estime donc que la mise en place orchestrée d'un environnement enrichi suscitant l'intérêt des adultes faibles lecteurs constitue une approche prometteuse pour mobiliser leurs compétences et, ce faisant, agir sur le renforcement de celles-ci. Il y a là une piste d'action à joindre à celle des correctifs à l'offre de formation formelle. Des orientations gouvernementales plus affirmées contribueraient à maximiser les retombées des initiatives en cours et à en susciter de nouvelles, avec la concertation d'un nombre élargi d'acteurs.

Le Conseil avance enfin cinq orientations pour guider l'action. Il fait d'abord une priorité nationale du maintien et du rehaussement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie. C'est l'objet de la première orientation. Assurer une meilleure synergie des actions apparaît indispensable. C'est ce que vise la deuxième orientation. Dans certains secteurs de formation, il faut en outre assurer des ressources suffisantes pour consolider l'offre de services, ce que propose la troisième orientation. Le soutien à l'organisation de la formation de base en entreprise doit aussi être accentué, ce à quoi conduit la quatrième orientation. Finalement, le Conseil estime indispensable de soutenir le perfectionnement du personnel enseignant et des formatrices et formateurs de même que la recherche dans le domaine de la littératie des adultes.

Dans cet avis, le Conseil lance un appel à la mobilisation concertée des pouvoirs politiques de même que des milieux communautaire, du travail, de l'emploi, de la santé, de la culture et de l'éducation, afin qu'ils accentuent leurs efforts pour que les individus touchés tout comme la collectivité tirent profit d'une amélioration des compétences en littératie. En somme, le rehaussement et le maintien des compétences en littératie des adultes faiblement alphabétisés doivent être une préoccupation nationale. Il s'agit certes de consolider les actions mises en œuvre jusqu'à présent, mais aussi d'agir autrement.

REMERCIEMENTS

Pour produire cet avis, le Conseil a tenu deux tables rondes. Le Conseil remercie chacune des personnes suivantes d'avoir accepté de partager ses connaissances.

- ***Marc BEAUDRY****
  Professionnel
  Commission des partenaires
  du marché du travail – Secrétariat
- ***Paul BÉLANGER***
  Chercheur
  Centre interdisciplinaire de recherche
  et développement sur l'éducation permanente
  Université du Québec à Montréal
- ***Lucie BLAIS***
  Agente de recherche
  Direction des politiques d'emploi
  et de main-d'œuvre
  Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
- ***Luc BOISVERT****
  Directeur par intérim
  Direction des politiques, des programmes, des
  partenariats et de la promotion de la francisation
  Ministère de l'Immigration
  et des Communautés culturelles
- ***Danielle JUTRAS***
  Chargée de projets
  et des communications corporatives
  Comité sectoriel de main-d'œuvre
  de l'industrie textile du Québec
- ***Chantal OUELLET***
  Professeure
  Département d'éducation et formation spécialisées
  Université du Québec à Montréal
- ***Maryse PERREAULT****
  Présidente
  Fondation pour l'alphabétisation
- ***Diane POULIOT***
  Agente de développement et de communication
  Table des responsables de l'éducation des adultes
  et de la formation professionnelle des commissions
  scolaires du Québec
- ***Andrée RACINE***
  Professionnelle
  Direction de l'éducation des adultes
  et de l'action communautaire
  Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- ***Valérie SAYSSET****
  Directrice
  Service de la recherche et de l'évaluation
  Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

* Fonction occupée au moment de la tenue de la table ronde.

LISTE DES ORGANISMES DE FORMATION CONSULTÉS (ENTREVUES)

COMMISSIONS SCOLAIRES

COMMISSION SCOLAIRE CENTRAL QUÉBEC
- Service d'éducation des adultes et de formation professionnelle

COMMISSION SCOLAIRE DE CHARLEVOIX
- Centre d'éducation des adultes

COMMISSION SCOLAIRE DE KAMOURASKA–RIVIÈRE-DU-LOUP
- Centre de formation professionnelle Pavillon de l'avenir
- École Thibodeau
- Services aux entreprises

COMMISSION SCOLAIRE DE LA CAPITALE
- Centre Louis-Jolliet

COMMISSION SCOLAIRE DE LA POINTE-DE-L'ÎLE
- Centre Antoine-de-Saint-Exupéry
- École Amos

COMMISSION SCOLAIRE DE LA VALLÉE-DES-TISSERANDS
- Centre de formation professionnelle Les Moissons
- La Nouvelle École

COMMISSION SCOLAIRE DE L'OR-ET-DES-BOIS
- Centre L'Horizon

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL
- Centre Champagnat
- Centre de ressources éducatives pédagogiques
- Centre Gédéon-Ouimet
- Centre Lartigue
- Centre Sainte-Croix
- École des métiers des Faubourgs de Montréal

COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE
- Centre de formation des Maskoutains
- École professionnelle de Saint-Hyacinthe
- Services aux entreprises

COMMISSION SCOLAIRE DE SHERBROOKE
- Centre de formation professionnelle 24-Juin
- Centre Saint-Michel

COMMISSION SCOLAIRE DES HAUTS-CANTONS
- Service de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes

COMMISSION SCOLAIRE DES PHARES
- Centre d'éducation des adultes Rimouski-Neigette
- Centre de formation professionnelle Rimouski-Neigette
- Services aux entreprises

COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS
- Centre d'éducation des adultes de LaSalle, édifice Clément
- Centre de formation professionnelle Léonard-De-Vinci

COMMISSION SCOLAIRE MARIE-VICTORIN
- Centre d'éducation des adultes Antoine-Brossard
- Centre d'éducation des adultes des 16-18 ans
- Centre de formation professionnelle Pierre-Dupuy
- Services aux entreprises

ORGANISMES D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME EN ALPHABÉTISATION

- Aide pédagogique aux adultes et aux jeunes, Saint-Hyacinthe
- Centre d'apprentissage Clé, Saint-Cyprien
- Comité d'éducation aux adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri
- Centre d'éducation populaire de l'Estrie
- Centre de formation de Huntingdon
- Centre de lecture et d'écriture, Montréal
- COMSEP, Trois-Rivières
- Formation CLEF Mitis-Neigette
- Formation de base pour le développement de la main-d'œuvre
- L'Atelier des lettres, Montréal
- L'Écrit tôt, Saint-Hubert
- La Boîte à lettres, Longueuil
- La Jarnigoine, Centre d'alphabétisation de Villeray
- Lis-moi tout Limoilou, Québec
- Maison d'Haïti, Montréal

SERVICES DE FORMATION CONTINUE DES COLLÈGES

- Cégep de Sherbrooke
- Cégep de Rimouski
- Cégep de Saint-Hyacinthe
- Cégep Lionel-Groulx
- Cégep Marie-Victorin
- Collège de Maisonneuve
- Collège John Abbott
- Cégep de Limoilou
- Cégep du Vieux Montréal

AUTRES ORGANISMES

- Bureau de direction de la Commission des affaires de la formation continue, Fédération des cégeps
- Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or
- Collège Frontière, bureau de Québec
- Collège Frontière (gestionnaire du Québec)
- Comité sectoriel de main-d'œuvre de la métallurgie
- Direction du développement des compétences et de l'intervention sectorielle, Commission des partenaires du marché du travail
- Maison Dauphine

LISTE DES PERSONNES QUI ONT PARTICIPÉ À LA JOURNÉE DE CONSULTATION TENUE LE 22 NOVEMBRE 2012

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES
- Madame Danielle Gilbert

CEFRIO
- Madame Annie Brassard

CÉGEP DE DRUMMONDVILLE
- Monsieur Robert Champagne

CÉGEP DE RIMOUSKI
- Madame Lyne Beaulieu

CÉGEP DE SHERBROOKE
- Monsieur Michel Olney

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC
- Monsieur Luc Allaire

CENTRE DE DOCUMENTATION SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES ET LA CONDITION FÉMININE
- Madame Geneviève Dorais-Beauregard
- Madame Sharon Hackett

CENTRE DE FORMATION CONTINUE DES PATRIOTES – COMMISSION SCOLAIRE DE LA SEIGNEURIE-DES-MILLE-ÎLES
- Madame Josée Martin

CENTRE SAINT-LOUIS – COMMISSION SCOLAIRE DE LA CAPITALE
- Madame Élizabeth Fortin

COLLÈGE LIONEL-GROULX
- Monsieur Michel Simard

COMITÉ D'ADAPTATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE – PERSONNES HANDICAPÉES
- Monsieur Claude Séguin

COMITÉ D'ADAPTATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE – PERSONNES IMMIGRANTES
- Madame Nadia Lakrouz

COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL – SECRÉTARIAT
- Monsieur Marc Beaudry

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL
- Madame Francyne Fleury
- Madame Thérèse Perras

COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE
- Madame Yanik Arbour

COMMISSION SCOLAIRE LESTER-B.-PEARSON
- Madame Gloria Keenan

COMMISSION SCOLAIRE RIVERSIDE
- Madame Lucie Roy

COMMISSION SCOLAIRE SIR-WILFRID-LAURIER
- Madame Heather Halman

CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX
- Madame Denise Boucher
- Madame Julie Marquis
- Madame Anne Pineau

FÉDÉRATION DE L'ÂGE D'OR DU QUÉBEC
- Monsieur Danis Prud'homme

FÉDÉRATION DES CÉGEPS
- Madame Isabelle Laurent

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC
- Madame Isabelle-Line Hurtubise

FÉDÉRATION DES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES DU QUÉBEC
- Madame Louise Miller

FONDATION POUR L'ALPHABÉTISATION
- Madame Isabelle Godefroy

INSTITUT DE COOPÉRATION POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES
- Monsieur Daniel Baril
- Monsieur Hervé Dignard
- Madame Diane Dupuis

MOUVEMENT QUÉBÉCOIS DES ADULTES EN FORMATION
- Madame Catherine Jasmin
- Monsieur Robert Martin

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION
- Madame Sonia Desbiens
- Madame Martine Dupont
- Madame Caroline Meunier
- Monsieur Christian Pelletier
- Madame Solange Tougas

RÉSEAU DES CARREFOURS JEUNESSE EMPLOI DU QUÉBEC
- Madame Monique Sauvé
- Monsieur Alexandre Soulières

TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC
- Madame Diane Pouliot

UNION DES PRODUCTEURS AGRICOLES
- Madame Linda Dufault

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
- Monsieur Sylvain Bourdon
- Madame Rachel Belisle

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
- Monsieur Paul Bélanger
- Madame Sylvie-Ann Hart
- Madame Chantal Ouellet
- Madame Brigitte Voyer

ANNEXES

ANNEXE 1
LES RÉSULTATS DE L'EIACA (2003) POUR LE QUÉBEC SELON QUELQUES CARACTÉRISTIQUES

COMPÉTENCES ET NIVEAU DE SCOLARITÉ

Il existe une relation positive entre les compétences en littératie des Québécoises et des Québécois âgés de 16 à 65 ans et le plus haut niveau de scolarité atteint, que ce soit en compréhension de textes suivis, en compréhension de textes schématiques ou en littératie. Plus particulièrement, les données de l'enquête « révèlent le gain important sur le plan de la littératie associé au fait de détenir un diplôme puisque, dans le domaine de la compréhension de textes suivis par exemple, la proportion de la population de 16 à 65 ans qui atteint ou dépasse le seuil de compétence souhaité (niveau 3) pour fonctionner dans la société passe de 20 % environ en l'absence d'un diplôme d'études secondaires, à 48 % chez celle possédant un diplôme d'études secondaires, à 62 % chez celle ayant un diplôme d'études postsecondaires non universitaires pour atteindre près de 74 % chez les Québécoises et Québécois possédant un diplôme universitaire[195] » (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 77).

COMPÉTENCES SELON LE SEXE

Les compétences des hommes et des femmes se différencient dans deux des trois domaines considérés chez les personnes âgées de 16 ans ou plus : « [les] hommes obtiennent en moyenne de meilleurs scores que les femmes en compréhension de textes schématiques et en numératie. Toutefois, il n'y a pas d'écart significatif entre les résultats des Québécois et des Québécoises en compréhension de textes suivis » (Bernèche et Perron, 2005, p. 5).

L'enquête révèle également que les scores moyens des femmes ont tendance à varier d'un domaine à l'autre, alors que la tendance est à la constance chez les hommes (Bernèche, 2006b, p. 61, 63-64 ; Bernèche et Perron, 2005, p. 5).

Par ailleurs, ces résultats sont susceptibles de varier selon la scolarité, ce facteur influençant fortement les compétences en littératie. En effet, les différences entre hommes et femmes « s'atténuent lorsqu'on examine les résultats selon le plus haut niveau de scolarité atteint » (Bernèche et Perron, 2005, p. 6). Toutefois, comme le mentionnent Bernèche et Perron (2005, p. 6), la scolarité n'explique pas entièrement les différences entre hommes et femmes, certains écarts subsistant en fonction du sexe. Ainsi, dans le domaine de la numératie, les différences constatées entre les sexes pour l'ensemble de la population « seraient attribuables à la moindre performance des femmes parmi la population faiblement scolarisée » (Bernèche, 2006b, p. 88), plus particulièrement chez les femmes sans diplôme, qui seraient plus nombreuses que les hommes, toutes proportions gardées, à se situer au niveau 1 dans ce domaine (58 % de femmes sans diplôme contre 41 % d'hommes).

COMPÉTENCES DES JEUNES (DE 16 À 25 ANS)[196]

Dans tous les pays ayant participé à l'EIACA, les scores moyens diminuent avec l'âge. C'est également le cas au Québec (Bernèche et Perron, 2005, p. 5) : les Québécois âgés de 15 à 25 ans obtiennent de meilleurs résultats que leurs aînés.

- À niveau de scolarité égal, les Québécois de 16 à 25 ans se classent en plus forte proportion aux niveaux 3 ou 4/5 que leurs aînés.
- Parmi les Québécois âgés de 16 à 25 ans, ceux dont le niveau de scolarité est inférieur au diplôme d'études secondaires (DES) sont les seuls à afficher des résultats inférieurs à ceux du reste du Canada : 38 % des jeunes Québécois sans DES se classent au niveau 3 ou 4/5 en compréhension de textes suivis contre 48 % pour leurs homologues canadiens.

195. Il existe cependant des profils atypiques. Par exemple, de 26 à 28 % des personnes titulaires d'un diplôme universitaire, selon le domaine, n'atteignent pas le niveau 3. À l'inverse, quelque 20 % des personnes sans diplôme secondaire atteignent ou dépassent, bien que dans une moindre mesure, ce niveau (Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 77).

196. Sources : Bernèche et Perron, 2005, p. 5 ; Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 85-86 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010.

- Environ 14 % des Québécois de cette tranche d'âge peuvent être définis comme des décrocheurs, c'est-à-dire des personnes sans DES n'étant pas aux études au moment de l'enquête. La proportion de ces jeunes décrocheurs qui ne dépassent pas le niveau 2 en compréhension de textes suivis est nettement supérieure à celle des autres groupes de jeunes, soit 73 % contre :
  - 33 % pour ceux qui fréquentent un établissement scolaire ;
  - 36 % pour les titulaires d'un DES qui ne sont pas aux études ;
  - 20 % pour les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires qui ne sont pas aux études.

COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE ET SCOLARITÉ DES PARENTS[197]

- On observe une relation positive entre le niveau de compétence en littératie et le niveau de scolarité des parents. Ainsi, un niveau plus élevé chez les parents semble constituer un atout, surtout pour les personnes moins scolarisées. En effet, la proportion de personnes sans DES qui se classent au niveau 3 ou 4/5 en compréhension de textes suivis est de :
  - 13 % parmi celles dont les parents n'ont pas de DES ;
  - 46 % parmi celles dont les parents ont un diplôme d'études postsecondaires, universitaire ou non.
- Par ailleurs, les parents des élèves jeunes sont nettement plus scolarisés que ceux des élèves plus âgés. Ainsi, au Québec, selon l'enquête internationale de 2003 :
  - 47 % des 16-25 ans ont un père ou une mère qui est titulaire d'un diplôme supérieur au DES contre 28 % des 26-45 ans et 15 % des 46-65 ans.

COMPÉTENCES, EMPLOI ET LITTÉRATIE AU TRAVAIL[198]

- Quel que soit le domaine de compétence, les personnes en emploi ou aux études au moment de l'enquête de 2003 sont plus susceptibles que les autres d'afficher le niveau de compétence suffisant (niveau 3) pour fonctionner aisément dans la vie active. Par exemple, en compréhension de textes suivis, plus de la moitié des personnes en emploi ou qui étudient affichent un niveau 3 ou plus, tandis que c'est le cas de quelque 35 % des personnes sans emploi cherchant du travail. Parmi les personnes présentant un niveau de compétence 1 en compréhension de textes schématiques, 54 % étaient en emploi au moment de l'enquête, tandis que c'était le cas de 81 % des personnes ayant un niveau de compétence 4/5. Il existe donc une relation positive entre littératie et emploi.
- Le même type de relation est constaté entre la maîtrise des compétences en compréhension de textes suivis et l'importance des gains d'emploi. Cette relation est plus étroite chez les femmes que chez les hommes.
- Au sujet de la pratique de la littératie en milieu de travail, il ressort nettement que les tâches les plus fréquentes sont la lecture et l'écriture (lettres, notes ou messages électroniques) : 71 % et 64 % respectivement des personnes en emploi y ont recours au moins une fois par semaine. Par contre, on observe qu'environ le quart (26 %) des personnes en emploi ont rarement ou n'ont jamais à lire de tels documents, que 30 % d'entre elles ont rarement ou n'ont jamais à en rédiger et que 32 % des répondants mentionnent qu'ils ont rarement ou n'ont jamais à compter ni à lire des chiffres, « soit autant de tâches pouvant être considérées élémentaires » (Desrosiers et Traoré, 2006, p. 108). L'enquête révèle que la fréquence du recours à des activités relatives à la littératie est étroitement liée aux caractéristiques de l'emploi (secteur et profession) (Desrosiers et Traoré, 2006, p. 121).
- Desrosiers et Traoré (2006), à l'instar de Krahn et Lowe (1998), signalent que « les capacités en milieu de travail ne se résument pas aux seules compétences en littératie examinées. D'autres compétences non mesurées dans les échelles de l'EIACA, comme la capacité de travailler en équipe, les aptitudes en communication ou les connaissances pratiques influent en effet sur le succès en milieu de travail. De plus, alors que c'est surtout en milieu de travail que les compétences en numératie sont les plus susceptibles d'être utilisées, en ce qui a trait à la compréhension de textes suivis, il existe un grand nombre d'activités extérieures au travail pouvant contribuer à renforcer ce type de compétence » (Desrosiers et Traoré, 2006, p. 131).

197. Desrosiers et Robitaille, 2006, p. 89-90 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010.

198. Desrosiers et Traoré, 2006, p. 107-108.

- Enfin, les bénéficiaires de l'aide sociale sont désavantagés si on les compare aux prestataires de l'assurance-emploi ou au reste de la population adulte : selon le domaine de compétence, environ 20 % affichent le niveau suffisant ou supérieur, alors que c'est le cas d'environ 50 % du reste de la population.

PROFIL DES GROUPES LINGUISTIQUES[199]

- Parmi la population du Québec de 16 à 65 ans, environ 50 % des francophones et 60 % des allophones affichent un niveau insuffisant de compétence en littératie (niveaux 1 et 2), comparativement à 40 % des anglophones[200].
- À scolarité égale, on n'observe cependant pas de différence significative entre les francophones et les anglophones en ce qui a trait aux compétences en littératie : « [les] écarts observés dans l'ensemble tiendraient donc principalement au fait que, par rapport aux anglophones, les francophones comptent une proportion plus élevée de personnes n'ayant pas complété le secondaire et une proportion moins élevée de diplômés universitaires. Pour leur part, les allophones détenant un diplôme universitaire ne se différencient pas de leurs homologues francophones ou anglophones, mais ceux ayant complété d'autres niveaux de scolarité conservent des scores moyens inférieurs aux scores de ces deux groupes linguistiques. Dans leur cas, le fait de maîtriser plus ou moins bien l'anglais ou le français pour effectuer les tâches d'évaluation peut constituer l'un des principaux facteurs explicatifs » (Bernèche, 2006a, p. 173). Selon l'auteure, la connaissance de l'anglais ou du français influence le classement relatif aux niveaux de compétence en littératie (Bernèche, 2006a, p. 201).
- Les immigrants de 16 à 65 ans affichent en moyenne des résultats inférieurs à ceux des personnes nées au Québec. « Ils sont aussi plus nombreux à se classer au niveau 1 de l'échelle des compétences, leurs proportions se situant autour de 30 % comparativement à 16 % chez les natifs. Ces résultats changent en partie lorsqu'on tient compte de la langue maternelle des immigrants. Ainsi, les immigrants francophones ou anglophones affichent des scores moyens qui ne diffèrent pas significativement de ceux obtenus par leurs homologues nés au pays » (Bernèche, 2006a, p. 174).

UTILISATION DES TECHNOLOGIES, PRATIQUES DE LECTURE ET COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE[201]

- En 2003, de façon générale, les Québécoises et les Québécois de 16 à 65 ans sont moins nombreux et moins assidus en ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet que le reste de la population canadienne.
- Une forte proportion des 16-65 ans (86 %) ont déjà utilisé un ordinateur et 70 % vivent dans un ménage muni d'au moins un appareil.
- Quelque 77 % des 16-65 ans ont déjà utilisé Internet et 61 % habitent un foyer muni d'une connexion à Internet.
- Les plus jeunes, les plus scolarisés et les plus fortunés sont de façon générale de plus grands utilisateurs des technologies de l'information et de la communication.
- Il existe un lien entre l'usage de l'ordinateur ou d'Internet et le niveau de littératie mesuré : « [...] plus un adulte québécois utilise fréquemment l'ordinateur ou Internet, meilleures sont ses chances de bien performer en ce qui a trait aux compétences mesurées dans le cadre de [l'EIACA] » (Lacroix, 2006, p. 211).
- Pour illustrer ce lien, il est à noter que seulement 20 % des plus faibles utilisateurs de l'ordinateur atteignent ou dépassent le niveau suffisant de compétence en compréhension de textes suivis, alors que la proportion est de 71 % chez les plus grands utilisateurs.

199. Bernèche, 2006a, p. 173-174.

200. Quelle que soit leur langue maternelle, les répondantes et les répondants devaient choisir entre le français et l'anglais pour exécuter les tâches dans les quatre domaines. Presque la totalité des francophones vivant au Québec ont effectué les tâches en français et environ la moitié des répondants allophones vivant au Québec ont choisi le français, comparativement à 17 % des anglophones (Bernèche, 2006a, p. 182).

201. Lacroix, 2006, p. 211-212.

- Au moment de l'enquête, environ 77 % des Québécois de 16 à 65 ans lisent régulièrement des journaux, un résultat comparable à celui des autres Canadiens. Plus de 50 % des Québécois déclarent lire souvent des revues ou des magazines, une proportion similaire à celle des autres Canadiens.
- Toutefois, 36 % des adultes québécois déclarent lire régulièrement des livres, alors que 45 % des autres Canadiens déclarent le faire. Ce type de lecture est donc moins répandu au Québec qu'au Canada.
- Le lien entre la fréquence de la lecture et les compétences mesurées par l'EIACA est incontestable : plus un adulte québécois se consacre à la lecture, plus il performe en ce qui a trait aux compétences mesurées. Ainsi, environ le tiers des lecteurs moins assidus sont classés au niveau 3 ou le dépassent en compréhension de textes suivis, alors que la proportion est de 69 % chez les plus grands lecteurs.
- Les plus grands utilisateurs d'Internet sont aussi les lecteurs les plus assidus : quelque 27 % des très faibles utilisateurs d'Internet lisent régulièrement des livres, la proportion étant de 45 % chez les utilisateurs les plus assidus.

ANNEXE 2
LES TÂCHES QUE SONT EN MESURE D'EFFECTUER LES PERSONNES CLASSÉES AUX NIVEAUX DE COMPÉTENCE 3, 4 ET 5

Niveau 3		
Textes suivis	**Textes schématiques**	**Numératie**
Faire des adéquations littérales ou synonymiques entre le texte et l'information donnée dans la tâche ou des adéquations exigeant des déductions de faible niveau. Des tâches demandent aussi d'intégrer des éléments présents dans un texte dense ou long sans rubriques ni intertitres. On peut demander une réponse fondée sur une information facilement repérable dans le texte. Des éléments de distraction sont présents, mais ne se situent pas près de la bonne information.	Intégrer plusieurs éléments d'information présents dans un ou plusieurs documents. D'autres tâches demandent de parcourir en entier des tableaux ou des graphiques assez complexes contenant des renseignements superflus ou non pertinents pour la tâche.	Montrer une compréhension de l'information mathématique présentée sous différentes formes (nombres, symboles, cartes géographies, graphiques, textes et diagrammes). Compétences nécessaires : sens des nombres et de l'espace, connaissance de processus et de relations mathématiques, capacité d'interpréter des proportions, des données et des statistiques présentes dans des textes relativement simples (mais comportant des éléments de distraction). Effectuer des opérations pour résoudre des problèmes.
Niveau 4		
Textes suivis	**Textes schématiques**	**Numératie**
Faire l'adéquation de plusieurs caractéristiques et intégrer ou résumer des éléments d'information présents dans des passages complexes ou longs. À cette fin, faire des déductions plus complexes. Les tâches contiennent souvent des renseignements conditionnels dont le répondant doit tenir compte.	Comme aux niveaux précédents, faire l'adéquation de plusieurs caractéristiques, parcourir des documents et intégrer des éléments, mais en faisant des déductions plus poussées. Bon nombre de tâches demandent plusieurs réponses, mais sans préciser combien. Les tâches contiennent aussi des renseignements conditionnels dont on doit tenir compte.	Comprendre une foule de données mathématiques de nature plus abstraite représentées de diverses façons, dans des textes de complexité croissante ou des contextes non familiers. Ces tâches comportent plusieurs étapes permettant de trouver des solutions à des problèmes et exigeant des compétences plus complexes en raisonnement et en interprétation, dont la capacité de comprendre et de mettre en application des proportions et des formules ou d'expliquer des réponses.
Niveau 5		
Textes suivis	**Textes schématiques**	**Numératie**
Chercher de l'information dans un texte dense contenant un certain nombre d'éléments de distraction plausibles. Faire des déductions de haut niveau ou faire appel à des connaissances spécialisées. Certaines tâches demandent au répondant de mettre en opposition des éléments d'information complexes.	Examiner des documents d'information complexes contenant plusieurs éléments de distraction, faire des déductions de haut niveau et faire appel à des connaissances spécialisées.	Comprendre des représentations complexes ainsi que des concepts mathématiques et statistiques abstraits et formels. Ces tâches peuvent demander au répondant d'analyser et d'intégrer plusieurs données mathématiques contenues dans des textes complexes. Certaines demandent une justification mathématique des réponses.

Source : Perron et Gagnon, 2006, p. 45-46

ANNEXE 3
LE SYSTÈME D'ÉDUCATION DES ADULTES EN SUÈDE[202]

DONNÉES SUR LA LITTÉRATIE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES EN SUÈDE

Les résultats de deux enquêtes internationales permettent d'illustrer d'entrée de jeu la performance exceptionnelle de la Suède en matière de littératie et d'éducation des adultes : l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, effectuée en 1994-1995 auprès de 12 pays, et l'Enquête sur l'éducation des adultes, menée entre 2005 et 2008 auprès de 29 pays européens.

ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Cette enquête a permis d'illustrer pour la première fois de manière statistique la performance de la Suède en matière d'alphabétisation des adultes. Voici certains des constats concernant la Suède qui peuvent être tirés des résultats de cette enquête :

- Un niveau de littératie plus important que dans les autres pays participants (Veeman, 2004) ;
- Une faible corrélation entre le revenu, l'éducation et la littératie (Veeman, 2004) ;
- Une participation importante des adultes suédois au système d'éducation des adultes (Sohlman, 1999) ;
- Une corrélation moins forte que dans les autres pays participants entre le degré d'éducation, le degré de littératie et la participation au système d'éducation des adultes (Sohlman, 1999).

ENQUÊTE SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES

Selon l'Enquête sur l'éducation des adultes, menée en 2007, la proportion d'adultes suédois à l'intérieur du système d'éducation (formel et non formel)[203] était deux fois plus importante (73,4 %) que dans l'ensemble des pays de l'Union européenne (34,9 %) participants (27 pays) (EUROSTAT, 2012).

Les données de cette enquête indiquent également qu'en 2007, 58,6 % des chômeurs suédois étaient en formation (éducation formelle et non formelle), comparativement à 24,1 % des chômeurs de l'ensemble des pays participants de l'Union européenne.

PORTRAIT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN SUÈDE

En Suède, il n'existe pas de politiques publiques relatives à la littératie (Veeman, 2004). La Suède ne dispose pas non plus d'une définition formelle de la littératie (SNAE, 2012). Cela s'explique de différentes façons :

- La Suède a, depuis longtemps, un niveau de littératie de masse particulièrement élevé.
- Les besoins en matière de littératie y sont couverts par les politiques relatives à l'éducation des adultes.
- La notion de « littératie » suggère un manque à combler, une carence, tandis que les politiques suédoises d'éducation des adultes expriment davantage une volonté de hausser le niveau d'éducation de chacun (Veeman, 2004, p. 155).

202. Cette annexe a été préparée par Ghislain Brisson, Direction des études et de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation.

203. L'Enquête sur l'éducation des adultes définit comme suit les formations formelles et les formations non formelles :

« Formal education is defined as education provided in the system of schools, colleges, universities and other formal educational institutions that normally constitutes a continuous «ladder» of full-time education for children and young people, generally beginning at the age of five to seven and continuing to up to 20 or 25 years old.

« Non Formal Education is defined as any organised and sustained educational activities that do not correspond exactly to the above definition of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programmes to impart adult literacy, basic education for out of school children, life-skills, work-skills, and general culture. »

L'éducation des adultes en Suède est particulièrement bien développée, tant en ce qui concerne l'étendue et la diversité de l'offre que les multiples incitatifs offerts aux individus. Les principales voies de l'éducation des adultes en Suède sont :

- Le système formel d'éducation des adultes (*Komvux*) ;
- Le système non formel d'éducation des adultes (*Folkbildning*)[204] ;
- La formation de la main-d'œuvre.

KOMVUX (LE SYSTÈME FORMEL D'ÉDUCATION DES ADULTES)

Le système formel d'éducation des adultes suédois contemporain existe depuis 1968 et est sous la responsabilité des municipalités. Les principes du *Komvux* sont enchâssés dans l'*Education Act*, la loi régissant l'éducation en Suède, ainsi que dans un règlement, le *Municipal Adult Education Ordinance*[205]. La structure du *Komvux*[206] est la réplique de celle du système d'éducation destiné aux jeunes de 7 à 19 ans, soit :

- l'éducation de base (*compulsory school* – neuf années) ;
- l'éducation secondaire supérieure (*upper secondary school* – trois années)[207].

En Suède, les étudiants de 20 ans ou plus qui ont des besoins de formation relevant de l'éducation de base ou de l'éducation secondaire supérieure peuvent fréquenter l'éducation des adultes. En vertu de l'*Education Act*, les municipalités ont l'obligation d'offrir des services d'éducation formelle à leurs citoyens de 20 ans ou plus.

Le curriculum de l'éducation formelle des adultes est le même que le curriculum destiné aux jeunes et est défini par le ministère de l'Éducation et de la Recherche. Toutefois, les municipalités sont entièrement responsables de la mise en œuvre des objectifs fixés par le Ministère. De manière générale, la démarche pédagogique est individualisée et les étudiants ont la possibilité d'évoluer à leur rythme.

Les municipalités peuvent offrir elles-mêmes les services éducatifs ou recourir aux services de fournisseurs publics (les *Folk High Schools* par exemple) ou privés. Le suivi, l'évaluation et le pilotage du système d'éducation formelle des adultes est sous la responsabilité de la Swedish National Agency for Education (Skolverket).

L'accès au système formel d'éducation des adultes est gratuit pour tous les adultes qui souhaitent en bénéficier. Ce système est essentiellement financé par l'État suédois.

FOLKBILDNING (LE SYSTÈME NON FORMEL D'ÉDUCATION DES ADULTES)

Le terme *Folkbildning* est généralement traduit par « éducation populaire » ou « éducation libérale ». L'éducation libérale des adultes en Suède englobe deux types d'établissements :

- Les *Folk High Schools* ;
- Les *Study Associations*.

Les racines de l'éducation libérale des adultes en Suède datent de la fin du XIX[e] siècle et du début du XX[e] siècle, et sont associées aux différents mouvements populaires qui ont déployé des initiatives afin de stimuler l'éducation d'une population encore très peu instruite. Par exemple, la première *Folk High School* date de 1868 et le premier *Study Circle*, de 1902.

204. Les documents publics portant sur l'éducation des adultes en Suède ne proposent pas de définitions de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle. De manière implicite, l'éducation formelle renvoie à l'éducation municipale (*Komvux*) et l'éducation non formelle renvoie à l'éducation libérale (*Folkbildning*). Cela s'explique, entre autres, par le fait que l'éducation municipale des adultes « reprend » le curriculum officiel de l'école obligatoire et de l'école secondaire supérieure, tandis que l'éducation libérale offre des programmes indépendants de ce curriculum.

205. Ce règlement n'est pas accessible en anglais sur Internet.

206. Le terme *Komvux* renvoie à la fois au système formel d'éducation des adultes et aux institutions municipales qui ont été développées pour offrir l'enseignement aux adultes.

207. L'école secondaire supérieure en Suède s'adresse en principe aux jeunes de 16 à 19 ans. Elle offre des formations qui permettent d'accéder aux études supérieures ainsi que des formations professionnelles (*vocational education*) qui permettent d'accéder au marché de l'emploi. Ces parcours sont également offerts à l'intérieur du système formel d'éducation des adultes.

La philosophie de l'éducation populaire (libérale) des adultes est restée très vivante en Suède et imprègne aujourd'hui les activités proposées par les *Folk High Schools* et les *Study Associations*. Les principales caractéristiques du *Folkbildning* sont :

- La valeur intrinsèque du savoir et de l'éducation comme instruments de développement personnel et collectif ;
- Le rôle de l'éducation populaire (ou libérale) comme levier de participation civique ;
- Le caractère à la fois volontaire et accessible des activités ;
- L'indépendance de l'éducation populaire (par rapport à l'éducation formelle) ;
- La contribution des participants à la définition des activités ;
- L'importance de l'interaction entre les participantes et participants

(SNCAE, 2004, 2010).

Parce qu'elle est considérée comme un moteur de participation civique, l'éducation poplaire est largement financée par le gouvernement suédois. Néanmoins, les *Folk High Schools* et les *Study Associations* ont beaucoup de latitude quant à la définition des activités qu'elles mettent en œuvre. Les diverses organisations (syndicats, associations religieuses, organisations politiques, etc.) peuvent définir leurs propres objectifs et les programmes proposés. Les activités et les cours offerts par les *Folk High Schools* et les *Study Associations* sont généralement gratuits.

C'est le Swedish National Council of Adult Education (SNCAE), un organisme sans but lucratif, qui a la responsabilité de distribuer les subventions étatiques entre les différentes institutions de l'éducation populaire. C'est aussi ce conseil national qui a la responsabilité d'évaluer les activités des *Folk High Schools* et des *Study Associations* en vertu des grands objectifs fixés par le gouvernement. Ces critères sont déterminés dans le *Decree on Government Subsidies to Folkbildning* :

The government subsidies to folkbildning shall aim to:

1. *support activities that contribute to strengthening and developing democracy,*
2. *contribute to making it possible for people to influence their life situation and create participative involvement in societal development,*
3. *contribute to levelling educational gaps and raising the level of education and cultural awareness in society, and*
4. *contribute to broadening the interest for and increase participation in cultural life.*

Activities in the following areas constitute motives for government support to a particularly high degree:

1. *the common set of fundamental values; the equal value of all people and equality between the sexes,*
2. *the challenges of a multicultural society,*
3. *the demographic challenge,*
4. *life-long learning,*
5. *culture,*
6. *access and opportunities for the disabled, and*
7. *public health, sustainable development and global justice*

(SNCAE, 2010).

Folk High Schools

En 2010, il existait 150 *Folk High Schools* en Suède. Les *Folk High Schools* ont beaucoup de liberté quant à la définition des cours qu'elles offrent ainsi que dans l'approche pédagogique qu'elles préconisent : « Each school is able to tailor its courses to suit its own target groups and respond to the needs of its students and community, which means there is a range in courses available. The courses provided are often interdisciplinary and project-oriented, and aim to include the previous experiences of the students and allow students to influence the direction of the content » (EAEA, 2011, p. 8).

Les *Folk High Schools* offrent des programmes généraux qui sont l'équivalent de l'éducation secondaire et secondaire supérieure et qui donnent accès à l'enseignement supérieur[208]. Elles offrent également des programmes thématiques, dont certains sont de nature professionnelle. La grande majorité des étudiants des *Folk High Schools* sont inscrits aux programmes thématiques courts (musique, théâtre, langues, artisanat, etc.) Ces programmes thématiques ne donnent pas accès à des études subséquentes et ne permettent pas d'obtenir un diplôme.

Study Associations

En 2010, 10 *Study Associations* recevaient des subventions du SNCAE. Ces 10 associations regroupent près de 400 organisations membres réparties sur l'ensemble du territoire. Comme c'est le cas pour les *Folk High Schools*, le « profil » des *Study Associations* varie selon le type d'organisations qui les constituent : organisations religieuses, communautaires, syndicales, mouvements populaires, etc.

La principale activité des *Study Associations* est le *Study Circle*, c'est-à-dire un petit groupe d'individus avec un intérêt commun qui se réunissent pour apprendre ensemble. Chaque année, plus de 275 000 cercles d'études regroupant environ 1,8 million de participantes et de participants[209] sont organisés (SNCAE, 2010).

Les cercles d'études portent sur des thèmes très diversifiés : culture (arts, musique, médias), langues, histoire, sciences, actualité politique, cuisine, tourisme et voyage, santé, sports, etc.

FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE

En parallèle, le gouvernement suédois a également une tradition de politique active de développement de la main-d'œuvre, celle-ci étant vue comme un moyen d'assurer la flexibilité de la main-d'œuvre dans un contexte d'innovation rapide (Sohlman, 1999, p. 2). En témoigne le *Leave Act* de 1974, qui donne le droit à tous les employés suédois de bénéficier d'un arrêt de travail sans solde afin de retourner aux études dans le domaine de leur choix. Des programmes de formation de la main-d'œuvre destinés aux chômeurs ainsi qu'aux travailleurs les plus à risque ont été déployés depuis le début du XX^{e} siècle en Suède (Richardson et van de Berg, 2001).

Les syndicats ont également joué un rôle important en matière de formation générale de la main-d'œuvre, notamment par l'intermédiaire des cercles d'études. En Suède, 90 % de la main-d'œuvre est syndiquée. Or, plusieurs syndicats proposent des *Study Circles* à leurs membres. Kapsalis (2001) suggère que, par l'intermédiaire de ces activités, les syndicats ont depuis longtemps contribué à l'amélioration des compétences de base en littératie chez les travailleurs les moins éduqués[210].

La plus importante initiative suédoise en matière de formation des adultes concerne le développement de la main-d'œuvre, soit l'*Adult Education Initiative* (1997-2002). Dans un contexte de chômage élevé au milieu des années 90, le gouvernement suédois a proposé un investissement massif dans l'éducation des adultes, correspondant à 100 000 places supplémentaires dans le *Komvux* et à 10 000 places supplémentaires dans les *Folk High Schools* annuellement. Les groupes cibles étaient les adultes sans emplois ainsi que les employés « à risque », c'est-à-dire ceux n'ayant pas terminé leur secondaire supérieur.

208. Toutefois, les *Folk High Schools* ne décernent pas de diplômes (puisqu'elles ne suivent pas le curriculum d'État), mais plutôt des attestations d'études.

209. Comptant pour environ 970 000 individus, certaines personnes prenant part à plusieurs cercles d'étude au cours de la même année.

210. Dans les années 70, les syndicats étaient également très actifs pour susciter la demande (*outreach*) des travailleurs les moins éduqués et les intéresser aux activités de formation.

L'AEI a également entraîné une redéfinition de la formation de la main-d'œuvre et de la formation des adultes. Avec l'AEI, la formation de la main-d'œuvre a fortement été réorientée vers l'éducation formelle, avec l'intention affichée de rehausser le niveau de formation de la population[211]. Par la même occasion, les municipalités ont été autorisées à sous-traiter l'organisation de l'éducation des adultes auprès de différents fournisseurs, afin de favoriser l'efficacité du système. De plus, les municipalités ont été incitées à faire preuve de davantage de flexibilité dans l'organisation du curriculum, ainsi qu'à renforcer leurs activités d'orientation des étudiants et de reconnaissance des acquis (validation). Ainsi, au-delà de la formation de la main-d'œuvre, l'AEI visait également une décentralisation de la formation de la main-d'œuvre, une meilleure coordination entre les éléments du système d'éducation des adultes (notamment une meilleure collaboration avec l'industrie), ainsi qu'une plus grande adaptabilité du système aux besoins locaux de formation :

> *Part of its objective was to change the nature of adult education. Courses were to be more demand-led reflecting the needs of its clients. Involvement of new private-sector institutions was emphasised and supported. Improved co-ordination of adult education and learning at local level has been a main objective* (OCDE, 2001, p. 13).

> *Apart from the size of the programme, the perhaps most interesting feature of the Initiative is the autonomy of the municipalities in terms of defining an appropriate local profile. Reflecting the aim of decentralisation of education and training policies, the Adult Education Initiative is targeting a broad range of potential users, both at individual and organisation level. One important objective has been to co-ordinate existing resources better. Even though different municipalities have found different solutions, the initiative has from the start emphasised the importance of linking schools and enterprises closer together* (OCDE, 2001, p. 13).

INCITATIFS EN FAVEUR DE LA FORMATION

Au-delà d'une offre importante et diversifiée de possibilités de formation facilement accessibles, les adultes en Suède disposent de plusieurs incitatifs en faveur de la formation :

GRATUITÉ DES FORMATIONS

Le principal incitatif est sans doute la gratuité de presque toutes les formations offertes aux adultes, même celles qui participent de l'éducation non formelle et ne sont pas orientées vers l'emploi.

ACCÈS AUX PROGRAMMES D'AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES

Les étudiants adultes peuvent se prévaloir de certains types d'assistance financière, selon leur situation :

- L'aide financière aux études destinée aux adultes inscrits dans le système formel d'éducation des adultes.
- L'aide financière destinée aux adultes sans emploi inscrits dans le système formel d'éducation des adultes.
- Entre 1997 et 2002, l'aide financière spéciale prévue dans le cadre de l'AEI. Cette mesure prévoyait une subvention à l'étudiant adulte équivalant à 65 % de l'assurance-emploi pour une période d'une année[212].

CONGÉS POUR ÉTUDES

Comme il a été mentionné précédemment, tous les employés en Suède sont autorisés à un congé (sans solde) pour études dans le domaine de leur choix, à la seule condition d'avoir travaillé pour le même employeur pendant une période consécutive de six mois.

SOUTIEN AUX PARENTS

En Suède, les services de garde et les services préscolaires sont particulièrement bien développés, ce qui constitue un facteur facilitant pour les parents qui souhaitent entreprendre une formation (GHK, 2011, p. 13).

211. Avant l'AEI, les mesures de formation de la main-d'œuvre faisaient partie intégrante des politiques de la main-d'œuvre du ministère de l'Industrie. Les formations qui en découlaient avaient une finalité vocationnelle. Elles étaient indépendantes du système formel d'éducation et étaient offertes par l'État (par exemple, par l'entreprise publique « AMU »), par les syndicats ou par les entreprises.

212. En Suède, l'assurance-emploi est équivalente à 80 % du salaire. Des mesures similaires auraient été déployées au cours des dernières années, mais il n'a pas été possible d'obtenir davantage d'information à ce sujet.

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN SUÈDE

Ce qu'on peut retenir du modèle suédois d'éducation des adultes, c'est d'abord l'ampleur et la diversité de l'offre de formation, ainsi que les nombreux incitatifs offerts aux adultes qui souhaitent poursuivre une formation. Cela sous-tend un important investissement gouvernemental, justifié d'un côté par une volonté d'avoir une main-d'œuvre éduquée et flexible et, de l'autre côté, par une conviction historique du rôle du savoir et de l'éducation dans le développement individuel et civique. Le droit de tous les adultes suédois à une éducation de base gratuite, le caractère volontaire[213] de l'éducation des adultes ainsi que la priorité donnée à ceux qui ont le moins d'éducation sont des principes clairement exposés dans l'*Education Act*.

Le caractère fortement subventionné et organisé de la formation non formelle en Suède mérite sans doute une attention particulière, alors qu'ailleurs, au Canada notamment, l'éducation des adultes offerte par des organismes sans but lucratif se trouve souvent dans une situation de précarité sévère :

> *(In Canada) Adult education at a basic literacy level is provided informally mainly by the volunteer sector. Communitybased organizations train volunteer tutors and match them with adults who want to improve their literacy skills. The funding of such organizations is typically uncertain as it based on annual project grants* (Veeman, 2004, p. 67).

> *Community based organizations recruited, trained and matched tutors with adults who want to improve their reading skills. Funding for these organizations was uncertain as it was usually project based or from charitable donations. The tutors were unpaid volunteers who usually had received a few hours of nonformal training* (Veeman, 2004, p. 64).

La notion de littératie n'apparaît pas de manière explicite dans les politiques relatives à l'éducation des adultes et ne transparaît pas dans l'organisation du système d'éducation des adultes :

> *In Canada, literacy was typically understood as the lowest level of adult education. The ability to read and write at a basic level such as Grade Five is often a prerequisite for acceptance into formal adult education programs. No equivalent term was used to differentiate the basic level of formal education in Sweden. Adult education included compulsory education (grundskola) and upper secondary school, the later level being a requirement for post-secondary education at the university level. The basic entry or literacy level of classroom instruction was therefore an integral part of the formal adult education available to Swedes over the age of 19* (Veeman, 2004, p. 156).

La littératie n'est pas non plus une préoccupation politique majeure en Suède. En témoigne l'absence complète de programme gouvernemental d'information, de sensibilisation et de diffusion au cours des cinq dernières années sur ce thème (SNAE, 2012).

Veeman (2004) affirme que l'approche suédoise diffère de l'approche canadienne à cet égard : alors que le Canada aurait adopté une approche « problématisante » de la littératie et une stratégie largement fondée sur la sensibilisation, la Suède aurait opté, quant à elle, pour un financement massif de l'offre de formation des adultes sans chercher à cibler les clientèles les plus précaires :

> *The terminology used in the two countries implied different public perceptions of adult education and literacy. In Sweden, adult education had been a universal compensatory entitlement since 1967 and the term literacy was rarely used. Public policy initiatives in the 1990s focused on increasing the supply and diversity through additional funding for an already well-resourced adult education system. In Canada, literacy was considered a prescriptive, individual responsability and resources went into public awareness campaigns and an extensive policy network rather than increased learning opportunities* (Veeman, 2004, p. ii-iii).

213. Entendu au sens d'une éducation qui favorise la participation sur la base d'une motivation personnelle.

Néanmoins, le principal défi de la Suède en matière de littératie semble être le même que dans la plupart des autres pays développés : parvenir à atteindre les personnes les moins éduquées et à les convaincre de fréquenter le système d'éducation des adultes (SNAE, 2012)[214]. Les immigrants constitueraient à cet égard une préoccupation de la Suède. La Suède est d'ailleurs actuellement à revoir son programme linguistique destiné aux immigrants, le *Swedish Tuition for Immigrants* (Sfi), afin de réduire le nombre d'immigrants qui quittent le système d'éducation suédois avant de maîtriser suffisamment la langue[215].

Enfin, comme cette analyse se concentre sur les aspects de la stratégie gouvernementale relative à l'éducation des adultes, certains autres facteurs pouvant expliquer les forts taux de littératie en Suède ont été laissés de côté. Dans son analyse des écarts entre le Canada et la Suède à l'International Adult Literacy Survey (IALS) de 1994-1995, Kapsalis suggère trois facteurs explicatifs de la performance de la Suède qui ne sont pas directement liés à la politique nationale d'éducation des adultes :

- Un système d'éducation de base qui serait particulièrement efficace pour doter les jeunes étudiants des compétences en littératie ;
- Une utilisation quotidienne « forcée » des compétences en littératie, notamment due au fait que les diffusions étrangères à la télévision suédoise ne sont pas doublées, mais seulement sous-titrées ;
- Une culture de la participation civique forte, qui favorise la participation à des activités qui permettent de maintenir et de développer les compétences en littératie (Kapsalis, 2001).

214. Tiré du rapport de la Suède à l'UNESCO dans le cadre de la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. À la question « What are the major challenges for your literacy programmes/s regarding planning and implementation, administration, monitoring and evaluation? », la réponse de la Suède était : « Every municipality must seek out illiterate subjects, mostly immigrants, and motivate them to attend adult education ».

215. Un document gouvernemental exposait ainsi le défi : « At present, most adult immigrants receive their basic education in Swedish through Sfi. Many of the students subsequently need to continue their studies, and so move on to study Swedish as a second language within municipal adult education. The transition between Sfi and municipal adult education often results in delayed or terminated studies » (Regeringskansliet, 2013, http://www.regeringen.se/sb/d/17105/a/208379).

ANNEXE 4
UNE ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES DIFFÉRENTS INDICATEURS RELATIFS AUX BIBLIOTHÈQUES PUBLIQUES QUÉBÉCOISES

L'Observatoire de la culture et des communications du Québec (OCCQ) a fait paraître en 2010 une analyse de l'évolution de différents indicateurs relatifs aux bibliothèques publiques qui donne un aperçu de certains effets de la Politique de la lecture et du livre en ce qui a trait aux bibliothèques (Allaire, 2010). On y apprend que l'objectif d'atteindre 3,0 livres par habitant dans les bibliothèques publiques avait été atteint en 2007 (la référence était de 2,1 livres en 1995), permettant ainsi au Québec de dépasser l'Ontario et la Colombie-Britannique. De plus, la proportion de la population québécoise desservie par une bibliothèque publique est passée de 91,1 % à 95,3 % au cours de la même période.

Ces résultats ne sont toutefois pas à la hauteur des aspirations de la Politique quant à la hausse du nombre d'abonnés : de 30,1 % en 1995, le taux était passé à 35,8 % de la population en 2007 (2,6 millions d'abonnés), ce qui représente une lente progression. Selon Benoît Allaire, cette hausse serait en bonne partie attribuable à l'ouverture de la Grande Bibliothèque du Québec, qui compterait près de 300 000 inscrits. Cette progression, bien que positive, n'a pas permis de rattraper l'Ontario et la Colombie-Britannique, qui comptaient respectivement 42,4 % d'inscrits (2006) et 50,2 % d'inscrits (2007). Le chercheur attribue en partie cette différence au niveau de scolarité plus faible de la population québécoise.

Un autre indicateur important est que le nombre de prêts par habitant des bibliothèques publiques laisse également voir une progression qui est malheureusement freinée par le faible taux d'inscrits. Ainsi, on comptait 5,6 prêts par habitant en 1995, un indicateur qui est passé à 6,2 en 2007. Encore ici, l'Ontario et la Colombie-Britannique devancent le Québec avec respectivement 9,9 prêts (2006) et 12,0 prêts (2007). Notons toutefois que cet indicateur montre une progression positive au Québec, alors qu'il stagne en Ontario et décroît en Colombie-Britannique.

Finalement, on constate une légère hausse du nombre de bibliothécaires professionnels dans les bibliothèques publiques entre 1995 et 2007, qui est passé de 300 à 431, ce qui s'est traduit, en 2007, par un taux de 0,59 bibliothécaire par 10 000 habitants.

Au total, ces résultats indiquent que l'offre de services s'est accrue depuis 1995, conformément aux engagements de la Politique, mais que la demande n'a pas suivi à la même vitesse (Allaire, 2010, p. 2).

BIBLIOGRAPHIE

Allaire, Benoît (2010). « Importante progression des bibliothèques publiques du Québec entre 1995 et 2007 », *Statistiques en bref*, n° 58, mars, p. 1-22, réf. du 6 juin 2013, http://www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/publicat_obs/pdf/Stat_BrefNo58.pdf.

Andersson, Eva et Gun-Britt Warvik (2012). « Swedish Adult Education in Transition? Implications of the Work First Principle », *Journal of Adult and Continuing Education*, vol. 18, n° 1, p. 90-103.

Angers, Jean-Philippe (2012). « Wapikoni mobile : après les coupes fédérales, un coup de pouce provincial », *La Presse*, 7 novembre. réf. du 5 juin 2013, http://www.lapresse.ca/actualites/politique-canadienne/201211/07/01-4591367-wapikoni-mobile-apres-les-coupes-federales-un-coup-de-pouce-provincial.php.

Association des collèges communautaires du Canada (2013?). *Approche-cadre nationale de l'ACCC pour le développement des compétences essentielles : résumé de la recherche-action*, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 23 p., réf. du 5 juin 2013, http://esdb.accc.ca/en/static/resources/282/ACCC-RapportExecutif-FR_12mars-LowRes.pdf.

Association québécoise des Salons du livre (2004). *Règlement des exposants*, réf. du 9 novembre 2011, http://www.aqsl.org/reglements_exp/fichiers/Reglements_exposants.pdf.

Baril, Daniel (2009). « Les bibliothèques et le défi de la littératie », *Argus*, vol. 38, n° 1, p. 10-14.

Barreau du Québec (2010). *Le langage clair : un outil indispensable à l'avocat*, Montréal, Le Barreau, 29 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.barreau.qc.ca/pdf/publications/guide-langage-clair.pdf.

Bélanger, Paul (2011). « L'OCDE entreprend, en 2011, la plus grande enquête internationale jamais réalisée sur les compétences essentielles de la population active », *L'Observatoire compétences-emplois sur la formation continue et le développement des compétences*, vol. 2, n° 2, réf. du 30 mai 2013, http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/47-ocdepiaac.html?catid=10%3Abulletinjuin2011.

Bélanger, Paul, Stéphane Daniau et Jean-François Meilleur (2010). *La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : pratiques et modèles novateurs*, Montréal, UQAM, Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente, 116 p.

Bélisle, Rachel (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif*, Rapport de recherche, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Direction de la formation générale des adultes, 52 p., réf. du 5 juin 2013, http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48657.

Bernèche, Francine (2006a). « Contexte socioculturel et compétences en littératie », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 173-209.

Bernèche, Francine (2006b). « Portrait global des compétences en littératie », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 49-76.

Bernèche, Francine, et Bertrand Perron (2006a). « Conclusion », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 251-255.

Bernèche, Francine, et Bertrand Perron (2006b). « Introduction », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 21-24.

Bernèche, Francine, et Bertrand Perron (2005). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants*, Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003, Québec, Institut de la statistique du Québec, 12 p., réf. du 28 mai 2013, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2005/fs_Eiaca2003.pdf.

Bernèche, Francine, Issouf Traoré et Bertrand Perron (2012). « Littératie en santé : compétences, groupes cibles et facteurs favorables : résultats québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003 », *Zoom santé*, n° 35, p. 1-8, réf. du mai 2013, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2012/zoom_sante_no35.pdf.

Biswal, Bagala (2008). *Le niveau de littératie des Autochtones en âge de travailler au Canada : résultats tirés de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003*, Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, 63 p., réf. du 28 mai 2013, http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/rhdcc/eiaca_2003/eiaca_2003.pdf.

Boisvert, Giselle (2003). *Éveil à l'écrit et littératie familiale*, Ottawa, Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences, 35 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/eveil_ecrit_et_litteracie_familiales.pdf.

Bourdon, Sylvain (2006). « Formation, apprentissage et compétences en littératie », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 143-171.

Brodeur, Monique, Chantal Ouellet, Maryse Perreault et Alain Desrochers (2011). « L'analphabétisme crée l'obligation d'agir », *L'état du Québec 2011*, Montréal, Boréal, p. 373-380.

Carbonneau, Valérie (2011). « Aux Habitations Jeanne-Mance : la littératie est inscrite au cœur de l'action communautaire », *Le Devoir*, 3 septembre. réf. du 5 juin 2013, http://www.ledevoir.com/societe/education/330603/aux-habitations-jeanne-mance-la-litteratie-est-inscrite-au-coeur-de-l-action-communautaire.

Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (2009). *Prendre la mesure de la pauvreté : proposition d'indicateurs de pauvreté, d'inégalités et d'exclusion sociale afin de mesurer les progrès réalisés au Québec*, Avis au ministre, Québec, Le Centre, 75 p., réf. du 26 septembre 2011, http://www.cepe.gouv.qc.ca/publications/pdf/Avis_CEPE.pdf.

Clerc, Isabelle (2007). *La mobilisation des compétences en lecture et en écriture, cinquième séance plénière*, Actes du Séminaire international sur l'alphabétisation, Québec, Ministère de l'Éducation.

Clerc, Isabelle, Karine Collette et Sylvie Clamageran (2009). *Littératie et droits en matière de santé et de services sociaux : paroles citoyennes*, Rapport remis au Commissaire à la santé et au bien-être, Québec, Commissaire à la santé et au bien-être, 304 p., http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/groupes_recherche_pdf/Rediger/2010Litte%CC%81ratie_et_droits_en_matie%CC%80re_de_sante%CC%81_et_de_services_sociaux.pdf.

Collectif pour un Québec sans pauvreté (2007?). *Jeter les bases d'un Québec sans pauvreté AVEC les personnes en situation de pauvreté*, Québec, Le Collectif, 15 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.pauvrete.qc.ca/IMG/pdf/Cahier_AVEC-2.pdf.

Collège Frontière (s.d.). *Notre histoire*, réf. du 14 janvier 2011, http://www.frontiercollege.ca/french/savoir/histoire.html.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2009). *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie: état de la situation et document de consultation*, Québec, Le Comité, 92 p.

Commission canadienne pour l'UNESCO (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies: trousse d'animation sur le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*, Ottawa, La Commission, 20 p., http://www.unesco.ca/~/media/PDF/UNESCO/ApprendreEnsemble_000.pdf.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges: rapport synthèse*, Québec, La Commission, 37 p., réf. du 28 mai 2013, http://www.bibliotheque.qc/ba/Archives/pgq/E3E821_E841_2004_Synthese.pdf.

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2006). *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec, 2002: rapport des Premières Nations vivant dans les communautés*, Wendlake, La Commission, 213 p.

Commission des partenaires du marché du travail (2012a). *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre: rapport d'activités 2011-2012*, Montréal, La Commission et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 70 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_Rapport-Annuel_FDRCMO_2011-2012.pdf.

Commission des partenaires du marché du travail (2012b). *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre: programmes de subvention 2012-2013*, Montréal, La Commission, 35 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.csmota.qc.ca/csmota_fichiers/files/00_fdrcmo_programmes-subvention.pdf.

Commission des partenaires du marché du travail (2011). *Plan stratégique 2011-2014*, Montréal, La Commission et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 19 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_Plan_Strategique_2011-2014.pdf.

Commission des partenaires du marché du travail (2010a). *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre: programmes de subvention 2010-2011*, Montréal, La Commission, 18 p., réf. du 29 mai 2013, http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_fdrcmo_programmes_subvention_2010-2011.pdf.

Commission des partenaires du marché du travail (2010b). *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre: rapport d'activité 2009-2010*, Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, Montréal, La Commission et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 72 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_rapport_activite_FDRCMO_2009-2010.pdf.

Commission des partenaires du marché du travail (2009). *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre: rapport d'activité 2008-2009*, Montréal, La Commission et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 62 p., réf. du 29 mai 2013, http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_ADMIN_Rapport_Activite_FDRCMO.pdf.

Commission des partenaires du marché du travail (2008). *Agir en concertation: un atout pour l'avenir: politique d'intervention sectorielle de la Commission des partenaires du marché du travail*, Montréal, La Commission et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, réf. du 29 mai 2013, http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/brochure_politique_intervention_sectorielle.pdf.

Commission des partenaires du marché du travail (2006). *Bilan de la Commission pour l'année se terminant au 31 août 2006*, Montréal, La Commission, Secrétariat, 11 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_Bilan0506_Orientations0608_CPMT.pdf.

Conférence régionale des élus de Montréal (2007). *Montréal: ville apprenante, de savoir et d'innovation*, Montréal, La CRE, 16 p., réf. du 10 juin 2013, http://credemontreal.qc.ca/wp-content/uploads/2012/02/20071101-Montreal-Ville-apprenante.pdf.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Stratégies pour surmonter les obstacles à la formation et à l'éducation des Canadiens présentant un handicap*, Ottawa, Le Conseil, 7 p., réf. du 2 juin 2011, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/10_07_09-F.pdf.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *La littératie en santé au Canada : une question de bien-être*, Ottawa, Le Conseil, 39 p., réf. du 24 mai 2011, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/HealthLiteracy/HealthLiteracyReportFeb2008F.pdf.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007a). *État de l'apprentissage au Canada : pas le temps de s'illusionner*, Rapport sur l'enseignement au Canada, Ottawa, Le Conseil, 128 p., http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SOLR/2007/SOLR_Report_Online_FR.pdf.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007b). *Le Canada tarde à éliminer les restrictions des personnes handicapées*, Ottawa, Le Conseil, 11 p., réf. du 25 mai 2011, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2007/21-02_26_07-F_cs.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012, Québec, Le Conseil, 108 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010a). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec, Le Conseil, 164 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2010b). *Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives*, Québec, Le Conseil, 121 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0472.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, Sainte-Foy, Le Conseil, 74 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0450.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Québec, Le Conseil, 21 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.bibliotheque.qc/ba/Archives/pgq/E3S9_M44_2001.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*, Sainte-Foy, Le Conseil, 61 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0377.pdf.

Dagenais, Dominic, Karine Poirier et Sylvain Quidot (2012). *INTEGRA-Littératie Québec : l'apprentissage au cœur des TIC : un portrait de l'inclusion numérique des personnes à faible littératie au Québec*, Montréal, Communautique; Québec, Conseil du Trésor, Secrétariat, 49 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.communautique.qc.ca/media/INTEGRA.versionPDF.pdf.

Desmarais, Danielle (2003). *L'alphabétisation en question*, Recherche-action-formation menée par la Boîte à lettres de Longueuil, Outremont (Québec), Éditions Quebecor, 264 p.

Desrosiers, Hélène, et Magali Robitaille (2006). « La scolarité : un élément clé des compétences en littératie », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la Statistique du Québec, p. 77-106.

Desrosiers, Hélène, et Issouf Traoré (2006). « Compétences, emploi et pratique de la littératie au travail », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la Statistique du Québec, p. 107-142.

Doray, Pierre, Paul Bélanger, Anne Motte et Anik Labonté (2004). « Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997 », dans Paul Bélanger, Pierre Doray, Anik Labonté et Mireille Levesque, *Les adultes en formation : les logiques de participation : portraits de la situation*, note 3, Québec, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique; Montréal, Université du Québec à Montréal, 55 p.

Dulude, Marie-Ève (2009). *Les retombées de la formation de base en entreprise : l'expérience du Centre Saint-Michel*, Projet de recherche IFPCA, Sherbrooke, Centre Saint-Michel, 93 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/ifpca/ifpca.pdf.

Emploi-Québec (2013). *Subvention salariale, Guide des mesures et des services d'emploi*, Québec, Emploi-Québec, Direction des mesures et des services aux individus, 26 p., réf. du 29 mai 2013, http://emploiquebec.net/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_3_Subventions_salariales/Guide_SS.pdf.

Emploi-Québec (2012a). *Mesure de formation de la main-d'œuvre : section 1 : modalités du volet individus*, Guide des mesures et des services d'emploi, Québec, Emploi-Québec, Direction des mesures et des services aux entreprises et aux partenaires externes, 64 p., réf. du 29 mai 2013, http://emploiquebec.net/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_8_Mesure_formation_main_oeuvre/01Guide_MFOR_volet_individus.pdf.

Emploi-Québec (2012b). *Mesure de formation de la main-d'œuvre : section 2 : modalités du volet entreprises*, Guide des mesures et des services d'emploi, Québec, Emploi-Québec, Direction des mesures et services aux entreprises et aux partenaires externes, 23 p., réf. du 29 mai 2013, http://emploiquebec.net/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_8_Mesure_formation_main_oeuvre/02Guide_MFOR_volet_entreprises.pdf.

Emploi-Québec (2012c). *Programme alternative jeunesse : aspects normatifs et opérationnels*, Guide des mesures et des services d'emploi, Québec, Emploi-Québec, Direction des mesures et des services aux individus, 22 p., réf. du 29 mai 2013, http://emploiquebec.net/guide_mesures_services/14_Programme_alternative_jeunesse/Alternative_jeunesse.pdf.

Emploi-Québec (2011a). *Aide aux personnes handicapées : les personnes handicapées et le marché du travail*, réf. du 3 août 2011, http://emploiquebec.net/individus/handicap/index.asp.

Emploi-Québec (2011b). *Politique de soutien du revenu*, Guide des mesures et des services d'emploi, Québec, Emploi-Québec, Direction adjointe des mesures et des services aux individus, 107 p., réf. du 30 mai 2013, http://emploiquebec.net/guide_mesures_services/04_Soutien_du_revenu/Guide_SR.pdf.

Emploi-Québec (2011c). *Projet de préparation à l'emploi : volet général*, Guide des mesures et des services d'emploi, Québec, Emploi-Québec, Direction des mesures et des services d'emploi, 24 p., réf. du 29 mai 2013, http://emploiquebec.net/guide_mesures_services/05_Mesures_progr_Emploi_Quebec/05_2_Projets_preparation_emploi/Guide_PPE_volet_general.pdf.

Emploi-Québec (2005). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre : rapport quinquennal 2000-2005*, Québec, Emploi-Québec, Direction du Fonds national de formation de la main-d'œuvre, 150 p., réf. du 30 mai 2013, http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_fnfmo_rapport20002005.pdf.

Emploi-Québec (2000). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre : rapport quinquennal sur la mise en œuvre 1995-2000*, Québec, Emploi-Québec, 44 p., réf. du 30 mai 2013, http://emploiquebec.net/publications/pdf/00_fnfmo_rapport19952000.pdf.

Emploi-Québec, et Commission des partenaires du marché du travail (2007). *Guide opérationnel de l'intervention sectorielle à l'intention des comités sectoriels de main-d'œuvre*, Québec, Emploi-Québec, Direction de l'intervention sectorielle, 38 p., réf. du 1er mai 2013, http://www.comites-sectoriels.qc.ca/doc/GUIDE%20OPERATIONNEL%20DE%20L'INTERVENTION%20SECTORIELLE%20CSMO%20-%20janvier%202007.pdf.

European Association for the Education of Adults (2011). *Country Report on Adult Education in Sweden*, Helsinki, The Association, 12 p., réf. du 19 juin 2013, http://www.eaea.org/doc/pub/Country-Report-on-Adult-Education-in-Sweden.pdf.

Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (2011). *Littératies familiales*, réf. du 9 décembre 2011, http://www.fqocf.org/mission-et-activites-des-ocf/litteraties-familiales/.

Folkbildningsradet (Swedish National Council of Adult Education) (2010). *Facts on Folkbildning in Sweden: a Brief Overview*, Stockholm, Folkbildningsradet, 22 p.

Folkbildningsradet (Swedish National Council of Adult Education) (2005). *Folkbildningens Framsyn: Folkbilning of the Future, its Role and Objectives*, Stockholm, Folkbildningsradet, 28 p., réf. du 21 juin 2013, http://www.folkbildning.se/Documents/B_Rapporter/%C3%B6vriga_rapporter/Folkbildningens_framsyn/FRAMSYN-eng.pdf.

Fondation pour l'alphabétisation (2006). *Référence: bilan 2005-2006*, Montréal, La Fondation, 25 p.

Fondation pour l'alphabétisation (2002). *Enquête sur les indices indicateurs à la formation de base en entreprises: sensibilisation des gestionnaires à l'égard de la formation de base*, Montréal, La Fondation, 4 p., réf. du 30 mai 2013, http://www.fondationalphabetisation.org/textes/documents/fasc4.pdf.

Foucambert, Jean (1989). « Charte des Villes-lecture », *Actes de lecture*, n° 26, p. 1-4, réf. du 5 juin 2013, http://www.lecture.org/ressources/pdf/charte_ville_lecture.pdf.

Gaspé-Percé Tri-School Community Learning Centrer (2010). « Action Plan: a Work in Progress », *The CLC Journal*, vol. 1, n° 1, p. 7-9.

GHK et Research voor Beleid (2011). *Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Sweden*, Bruxelles, European Commission, 19 p. réf. du 19 juin 2013, http://ec.europa.eu/education/adult/doc/sweden_en.pdf.

Green, David A., et W. Craig Riddell (2007). *Littératie et marché du travail: formation de compétences et incidence sur les gains de la population de souche*, Ottawa, Statistique Canada, 48 p., réf. du 10 mai 2011, http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2007018-fra.pdf.

Groupe Rédiger (2002). *Rapport de recommandations: simplification de la langue administrative: les formulaires imprimés et électroniques, les fiches du Répertoire des programmes et services*, Montréal, Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, 129 p., réf. du 5 juin 2013, http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/924.pdf.

Hart, Sylvie Ann (2013). « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser… pourquoi? », *L'obsevatoire compétences-emplois sur la formation continue et le développement des compétences*, vol. 4, n° 2, juin, réf. du 20 juin 2013, http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/90-notions-formel-informel-nonformel.html?catid=19%3Ajuin-2013-volume-4-numero-2.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2007). *Répondre aux besoins des aînés en matière de littératie*, Mémoire de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes présenté à la Consultation publique sur les conditions de vie des aînés, Montréal, L'Institut, 14 p., réf. du 30 mai 2013, http://bv.cdeacf.ca/FA_PDF/126752.pdf.

Institut de la statistique du Québec (2010a). *Répartition de la population de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité, le sexe et le groupe d'âge*, Québec, 2006, réf. du 28 juin 2011, http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/education/etat_scolarisation/scol_pop_15_sex_a_qc.htm.

Institut de la statistique du Québec (2010b). *Vivre avec une incapacité au Québec : un portrait statistique à partir de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2001 et 2006*, Québec, L'Institut, 348 p., réf. du 6 juin 2011, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2010/rapport_EPLA.pdf.

Institut de la statistique du Québec (2009). *Perspectives démographiques du Québec et des régions, 2006-2056*, Québec, L'Institut, 132 p.

Institut statistique de l'UNESCO (2009). *Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : la mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP)*, Montréal, L'Institut, 48 p., réf. du 15 septembre 2011, http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-fre.pdf.

Kapsalis, Constantine (2001a). *Catching up with the Swedes: Probing the Canada-Sweden Literacy Gap*, Hull, National Literacy Secretariat, Human Resources Development Canada, 53 p., réf. du 30 mai 2013, http://www.nald.ca/library/research/nls/inpub/sweden/sweden.pdf.

Kapsalis, Constantine (2001b). *Rattraper les Suédois : examiner l'écart entre le Canada et la Suède sur le plan de l'alphabétisme*, Hull (Québec), Secrétariat national à l'alphabétisation, Développement des ressources humaines Canada, 62 p., réf. du 17 juin 2013, http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/sna/inpubf/suede/suede.pdf.

Kapsalis, Costa (1999). *The Effect of Disabilities on Literacy Skills*, Nepean (Ontario), Data Probe Economic Consulting inc., 36 p., réf. du 9 juin 2011, http://www.nald.ca/library/research/lil/effect/effect.pdf.

Kirsch, Irwin, et Marilou Lennon (2005). « Cadre conceptuel de la littératie en matière de technologie de l'information et des communications (TIC) », dans T. Scott Murray, Yvan Clermont et Marilyn Binkley (dir.), *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*, Ottawa, Statistique Canada, p. 414-437, réf. du 5 mars 2013, http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/measlitf/383.htm.

Knighton, Tamara, et Patrick Bussière (2006). *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*, Ottawa, Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada, 34 p., réf. du 30 mai 2013, http://www3.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/OutilsDocum/documents/81-595-MIF2006043_1_000.pdf.

Lacroix, Éric (2006). « Utilisation des technologies, pratique d'activités de lecture et compétences en littératie », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 211-249.

Lambert, Line (2008). « Intégrer la lecture au plan de réussite en formation générale des adultes », *Saviez-vous que ?*, septembre, réf. du 16 juillet 2013, http://www.treagfp.qc.ca/trousse/ARCHIVES/sept_2008/courriel_n3.htm.

Larsen, Kurt (1999). « "Villes apprenantes", la nouvelle recette du développement régional », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 217-218, été, p. 81-84, réf. du 5 juin 2013, http://www.observateurocde.org/news/archivestory.php/aid/25/_AB_Villes_apprenantes__BB,_la_nouvelle_recette_du_d_E9veloppement_r_E9gional.html.

Lavoie, Natalie, Jean-Yves Levesque, Shanoussa Aubin-Horth, Lucille Roy et Sylvie Roy (2004). *Obstacles à la participation des personnes peu scolariées à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Rapport de recherche, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 316 p., http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf.

Lebel, Jean-Marie (1998). « Au fil du temps : chronologie (1848-1998) », *Cap-aux-Diamants*, n° Hors-série, p. 12-15, réf. du 5 juin 2013, http://www.erudit.org/culture/cd1035538/cd1042570/8717ac.pdf.

Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal, Guérin, 1554 p.

Levesque, Mireille, et Pierre Lanctôt (2001). « L'aide sociale », *Portrait social du Québec : données et analyses*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 339-360, réf. du 14 mars 2011, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf/port_soc2001.pdf.

Levy, Frank (2010). *How Technology Changes Demands for Human Skills*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 18 p., réf. du 22 juin 2013, http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45052661.pdf.

Livingstone, David W. (1999). « Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices » dans *NALL Working Papers*, Toronto, The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning, réf. du 10 juin 2013, http://www.nall.ca/res/10exploring.htm.

Lupien, Valérie (2008). « Partenariat entre COMSEP et l'école St-Paul de Trois-Rivières : une première année au bilan positif et des solutions pour dix mamans de la région », *La Gazette de la Mauricie*, 17 juin/18 août.

Medzo, Fidèle, et Moussadak Ettayebi (2004). « Le curriculum de la formation générale de base des adultes : un projet novateur », dans Alain Mercier, Moussadak Ettayebi et Fidèle Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes : défis et perspectives d'une réforme*, Montréal, Association francophone pour le savoir, p. 45-73.

Mercier, Ginette (2012?). *Donner à nos adultes le pouvoir de réussir : les compétences essentielles au Cégep de l'Outaouais*, Présentation PowerPoint, Gatineau, Cégep de l'Outaouais, 29 p.

Ministère de l'Éducation (2004). *Vers un renouvellement des services accueil, référence, conseil et accompagnement dans les commissions scolaires*, Document de réflexion et d'orientation, Québec, Le Ministère, Direction de la formation générale des adultes, 69 p., réf. du 29 mai 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/reflexionAR2004.pdf.

Ministère de l'Éducation (2003). *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école : cahier de mise en œuvre 2003-2007*, Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés, Québec, Le Ministère, 26 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/eveil/renseignements/pdf/cahiermiseenoeuvre.pdf.

Ministère de l'Éducation (2002a). *Les écoles communautaires : un aperçu*, réf. du 8 novembre 2011, http://www.mels.gouv.qc.ca/veille/contenu_veille/veille/EcoleComm/EcoleCom.htm.

Ministère de l'Éducation (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Le Ministère, 40 p.

Ministère de l'Éducation (2002c). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Le Ministère, 43 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Présentation sur l'alphabétisation et la francisation*, Table ronde organisée par la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 13 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Programme d'assistance financière aux organismes nationaux de loisir : guide 2011-2014*, Québec, Le Ministère, 9 p., réf. du 5 juin 2013, http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2029604.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011c). *Trousse de ressources Centres scolaires et communautaires: cadre d'action à l'intention des écoles, des centres et des communautés anglophones*, Planification globale du changement en éducation et dans les communautés, Québec, Le Ministère, 22 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/CentresScolairesComm_TrousseRessources_CadreAction.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Les compétences en littératie des Québécoises et des Québécois: état de situation*, Présentation au Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Le Ministère, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 32 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Actes du Séminaire sur l'alphabétisation tenu à l'occasion du Forum interactif pancanadien sur la littératie et l'alphabétisation, 14-15 avril 2008*, Québec, Le Ministère, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 16 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/Actes_du_seminaire_sur_alphabetisation2008.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007?). *Cinq, quatre, trois, deux... Des chiffres qui parlent du niveau 1 de littératie au Québec*, Québec, Le Ministère, 2 p., réf. du 30 mai 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/DepStatAlpha_fr.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Développement des programmes d'études de la formation de base commune: guide méthodologique*, Québec, Le Ministère, Direction de la formation générale des adultes, 43 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Programme de la formation de base commune: document de présentation*, Québec, Le Ministère, 77 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007c). *Synthèse des séances plénières: séminaire international sur l'alphabétisation: vision, innovation et participation, 28-31 octobre 2006 à Québec, QC*, Québec, Le Ministère, Direction de la formation générale des adultes, 10 p., http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/plenieres/pleniere.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'école en partenariat avec sa communauté: synthèse d'une étude exploratoire*, Québec, Le Ministère, 31 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/MELS_Partenariat_FR_470982.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Les centres scolaires et communautaires des francophones hors Québec: un tour d'horizon*, réf. du 8 novembre 2011, http://www.mels.gouv.qc.ca/veille/contenu_veille/veille/EcoleComm/CSCfrancophones.htm.

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (2004). *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale: concilier liberté et justice sociale: un défi pour l'avenir*, Québec, Le Ministère, 79 p.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2012). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale*, mars 2012, Québec, Le Ministère, Direction de la statistique et de l'information de gestion, 23 p.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2011). *Modalités d'application des Programmes d'aide et d'accompagnement social: cadre normatif général*, Québec, Le Ministère, 10 p., réf. du 10 juin 2013, http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SS_Cadre_normatif_PAAS.pdf.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2010). *Plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale 2010-2015*, Québec, Le Ministère, 55 p.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2008). *Déclaration de services aux citoyennes et aux citoyens: au cœur des préoccupations du personnel du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale: bien vous servir!*, Québec, Le Ministère, 5 p.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2007). *Évaluation de la mise en œuvre de la politique gouvernementale: l'action communautaire: une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec: enquête par sondage auprès des organismes communautaires financés par le gouvernement du Québec: synthèse et discussion des résultats*, Québec, Le Ministère, Direction de l'évaluation, 31 p., réf. du 30 mai 2013, http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SACAIS_rapport_synthese_politique_gouvernementale.pdf.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2002). *Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale: énoncé de politique: la volonté d'agir, la force de réussir*, Québec, Le Ministère, 57 p.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, et Commission des partenaires du marché du travail (2012). *Rapport annuel de gestion 2011-2012*, Québec, Le Ministère, 226 p., réf. du 3 juin 2013, http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_rapport_annuel_2011-2012.pdf.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, et Commission des partenaires du marché du travail (2011). *Plan stratégique 2011-2014*, Québec, Le Ministère, 43 p.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012a). *Plan stratégique 2012-2016*, Montréal, Le Ministère, 23 p.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012b). *Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI), année financière 2012-2013*, Montréal, Le Ministère, 10 p., réf. du 3 juin 2013, http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Pafili.pdf.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012c). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI). Année financière 2012-2013.*, 10 p.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012d). *Rapport annuel de gestion 2011-2012*, Montréal, Le Ministère, 113 p., réf. du 3 juin 2013, http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport_annuel-2011-2012.pdf.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *Francisation des personnes immigrantes*, document présenté à la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue, Montréal, Le Ministère, 18 p.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008a). *Plan stratégique 2008-2012*, Montréal, Le Ministère, 25 p., réf. du 3 juin 2013, http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanStrategique2008.pdf.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008b). *Pour enrichir le Québec: franciser plus, intégrer mieux, Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants*, Montréal, Le Ministère, Direction des affaires publiques et des communications, 29 p., réf. du 3 juin 2013, http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-Francisation-Brochure2008.pdf.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*, Montréal, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications, 123 p., réf. du 3 juin 2013, http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications, 150 p., réf. du 10 juin 2013, http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf.

Ministère de la Culture et des Communications (1998a). *Le temps de lire, un art de vivre : état de situation de la lecture et du livre au Québec*, Québec, Le Ministère, 121 p.

Ministère de la Culture et des Communications (1998b). *Le temps de lire, un art de vivre : politique de la lecture et du livre*, Québec, Le Ministère, 115 p., réf. du 1er novembre 2011, http://www.mccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/lire.pdf.

Ministère de la Famille et des Aînés (2012). *Carrefours d'information pour aînés*, réf. du 5 juin 2013, http://aines.gouv.qc.ca/cia/index.html.

Ministère de la Famille et des Aînés (2010). *Programme de soutien aux politiques familiales municipales et à la démarche Municipalité amie des aînés*, Québec, Le Ministère, 16 p., réf. du 6 juin 2013, http://catalogue.iugm.qc.ca/GEIDEFile/27356.pdf?Archive=103815792109&File=27356_pdf.

Ministère des Affaires culturelles (1992). *La Politique culturelle du Québec : notre culture, notre avenir*, Québec, le Ministère, 150 p.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Centre d'expertise sur la prestation de services (2002). *Aide-mémoire pour l'élaboration du plan d'amélioration des services aux citoyens*, Document d'accompagnement pour soutenir les ministères et organismes dans la démarche continue d'amélioration des services aux citoyens, Montréal, Le Ministère, 42 p., réf. du 25 octobre 2011, http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/Aide-memoire_pour_l_elaboration_du_plan_d_amelioration_des_services_aux_citoyens_-_2002.pdf.

Ministry of Education and Research of Sweden (1985). *Education Act (1985: 1100)*, Stockholm, The Ministry, 50 p.

Minne, Michèle (2007). « La culture comme instrument de mobilisation des compétences des apprenants en lecture et en écriture » dans *Séminaire international sur l'alphabétisation Québec, 5e séance : mobilisation des compétences en lecture/écriture (octobre 2006)*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 1-6, réf. du 6 juin 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres_productions/pdf/actesSIA2006/Annexe19_MicheleMinne.pdf.

Morin, Alexandre, Fritz-Herbert Remarais, Francis Crépeau et Aline Lechaume (2010). « L'assistance sociale de 1996 à 2008 : avancées et défis », *Portrait social du Québec : données et analyses*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 213-230.

Movement for Canadian Literacy (2002). *Literacy is for Life: Strengthening Adult Literacy is Key to Canada's Economic and Social Prosperity*. Submission to the Romanow Commission on the Future of Health Care in Canada, 5 p., réf. du 10 juin 2013, http://www.literacy.ca/content/uploads/2012/02/romanow2002_Layout-1.pdf.

Municipalité de Saint-Amable (2007). *Politique de la lecture*, réf. du 4 novembre 2011, http://www.st-amable.qc.ca/politique-de-la-lecture.

Murray, T. Scott (2012?). *L'approche-cadre nationale de l'ACCC pour le développement des compétences essentielles : resultats des recherches et perspectives d'avenir*, Présentation PowerPoint, Ontario, DataAngel, 19 p.

Murray, T. Scott, Mike McCracken, Doug Wilms, Stan Jones, Richard Shillington et John Strucker (2009). *Addressing Canada's Literacy Challenge: a Cost/Benefit Analysis*, Ontario, DataAngel, 62 p., réf. du 21 mars 2011, http://www.dataangel.ca/en/cost-benefit-jan26.pdf.

Murray, T. Scott, et J. Douglas Willms (2007). *Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*, Ottawa, Statistique Canada, Division de la culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, 28 p., réf. du 3 juin 2013, http://publications.gc.ca/collections/collection_2007/statcan/89-552-M/89-552-MIF2007016.pdf.

Musée national des beaux-arts du Québec (2009). *Programme Accès-Musée*, Québec, Le Musée, 1 p.

Office des personnes handicapées du Québec (2009a). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Drummondville, L'Office, 69 p.

Office des personnes handicapées du Québec (2009b). *Consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*, Mémoire, Drummondville, L'Office, 38 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Thematic Review on Adult Learning: Sweden*, 51 p., réf. du 19 juin 2013, http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/2697896.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques et Développement des Ressources humaines Canada (1997). *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris, OCDE; Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, 207 p.

Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, OCDE, 191 p., réf. du 3 juin 2013, http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf.

Ouellet, Chantal (2012). « Représentations de la formation continue chez des employés non diplômés et présence de l'écrit », *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 129-151.

Pageau, Danielle (2005). « Les compétences des adultes : la clé du bien-être individuel et collectif », *L'information continue express*, n° 7, mars, p. 2.

Perron, Bertrand, et Éric Gagnon (2006). « Aspects conceptuels et méthodologiques », dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 25-48.

Petch, Elsie, Barbara Ronson et Irving Rootman (2004). *La littératie et la santé au Canada : ce que nous avons appris et ce qui pourrait aider dans l'avenir : un rapport de recherche*, Édition en langage clair et simple, Ottawa, Instituts de recherche en santé du Canada, 23 p., réf. du 14 mars 2011, http://www.cpha.ca/uploads/portals/h-l/literacy_f.pdf.

Pouliot, Diane (2013). « L'approche RA (Reading Apprenticeship), une approche gagnante en FGA », *Coup d'œil sur la formation de base*, n° 12, p. 2.

Presseau, Annie, Stéphane Martineau et Christine Bergevin (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires, tome 1*, Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), Québec, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, 271 p., réf. du 16 juillet 2013, https://depot.erudit.org/id/002943dd.

Québec (2011). « Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale », dans *Recueil des lois et règlements du Québec, c. L-7*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er septembre 2011, réf. du 27 septembre 2011, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/L_7/L7.html.

Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2013). *Définitions et niveaux de complexité des compétences*, réf. du 5 juin 2013, http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/ACE/definitions/definitions.shtml.

Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2004?). *Qu'est-ce qu'est le Projet de recherche sur les compétences essentielles*, réf. du 5 juin 2013, http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/bace/questce/questce.pdf.

Revenu Québec (2013). *Déclaration de services aux citoyens et aux entreprises*, réf. du 6 juin 2013, http://www.revenuquebec.ca/fr/a-propos/organisation/declar_serv/service.aspx.

Richards, John (2011). *L'éducation des Autochtones au Québec: un exercice d'analyse comparative*, Toronto, Institut C.D. Howe, 19 p., réf. du 14 juin 2011, http://www.cdhowe.org/pdf/Commentary_328_fr.pdf.

Richardson, Katarina, et Gerard J. van de Berg (2001). « The Effect of Vocational Employment Training on the Individual Transition Rate from Unemployment to Work », *Swedish Economic Policy Review*, vol. 8, p. 175-213, réf. du 4 juin 2013, http://www.government.se/content/1/c6/09/54/34/273db18e.pdf.

Roberge, Pierre, et Valérie Saysset (2003). *Les personnes en emploi et les entreprises face à l'alphabétisation*, Québec, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 32 p., réf. du 15 octobre 2010, http://emploiquebec.net/publications/Liens-indirects/00_etude_recueilformation2.pdf.

Roy, Sylvie (2005). *Formation générale des adultes: statistiques: une enquête le confirme: il y a encore beaucoup trop d'adultes faibles lecteurs au Québec*, réf. du 15 mars 2011, http://treaqfp.qc.ca/106/106j.asp.

Rubenson, Kjell, Richard Desjardins et Ee-Seul Yoon (2007). *Apprentissage par les adultes au Canada : une perspective comparative*, Résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, Ottawa, Statistique Canada, Division de la culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, 106 p., réf. du 4 juin 2013, http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2007017-fra.pdf.

Samson, Emmanuelle (2007). « Langue claire et simple : surmonter les obstacles à la littératie », *Chroniques de langue*, vol. 4, n° 1, p. 9, réf. du 6 juin 2013, http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/chroniq/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_titls&page=97e9b8J0gnqU.html#tphp.

Saysset, Valérie (s.d.). *Recension d'expériences réussies de formation de base en milieu de travail, au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale*, Québec, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 123 p.

Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec (2004). *Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire*, Sillery (Québec), Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec, 21 p.

Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec (2001). *L'action communautaire: une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*, Québec, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction des communications, 59 p., réf. du 4 juin 2013, http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs43322.

Secrétariat à la politique linguistique (2012). *Programme de promotion du français lors d'activités culturelles (PFAC)*, réf. du 6 juin 2013, http://www.spl.gouv.qc.ca/ministreetspl/programmes-et-projets/pfac/.

Simard, Michel (2011). *Le réseau collégial, porteur de solutions pour l'amélioration de l'adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail par le rehaussement nécessaire des compétences essentielles en littératie des adultes en formation et en emploi au Québec*, Sainte-Thérèse (Québec), Formation continue et services aux entreprises, Collège Lionel-Groulx, 32 p., réf. du 4 juin 2013, http://www.formation-mauricie.ca/docs/pdf/litteratie.pdf.

Smith, William J. (2006). *Centre scolaire et communautaire : une voie prometteuse pour l'enseignement en anglais au Québec*, Planification holistique du changement en éducation et dans les communautés, Laval, LEARN; Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 8 p., réf. du 6 juin 2013, http://www.rsb.qc.ca/public/59e74f4a-c76f-4582-97d9-9136f5687bf1/schoolsecoles/clc/clc_promise-fr.pdf.

Smith, William J. (2005). *The Community Learning Centre: From Values to Results: Key Issues and Challenges for Building and Sustaining School-Community Collaboration*, Holistically Planned Action for Educational and Community Change, Laval, LEARN, 137 p., réf. du 6 juin 2013, http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/clc/documents/From_Values_to_Results_14Jan2013.pdf.

Société d'habitation du Québec et ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010). *Programme d'aide à l'initiative communautaire et sociale en HLM (PAICS) : guide d'élaboration de projets, Éd. 2010*, Québec, Gouvernement du Québec, 12 p., réf. du 5 décembre 2011, http://www.flhlmq.com/files/Guide2010_PAICS_0.pdf.

Sohlman, Asa (1999). *The Culture of Adult Learning in Sweden*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 26 p.

Statistique Canada (2011). *Guide de l'enquête sur la population active, 2011*, Ottawa, Statistique Canada, 79 p., réf. du 17 mai 2011, http://www.statcan.gc.ca/pub/71-543-g/71-543-g2011001-fra.pdf.

Statistique Canada (2007). *Langue parlée le plus souvent à la maison selon le statut d'immigrant et les grands groupes d'âge, chiffres de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires : données-échantillon (20 %)*, réf. du 22 juin 2011, http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-557/T405-fra.cfm?Lang=F&T=405&GH=4&GF=24&G5=0&SC=1&RPP=100&SR=1&S=9&O=D&D1=1.

Statistique Canada (2005). *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 246 p., réf. du 12 décembre 2010, http://www.statcan.gc.ca/pub/89-617-x/89-617-x2005001-fra.pdf.

Swedish National Agency for Education (Skolverket) (2012). *Follow-up of Confintea VI: Reporting Template for National Progress Reports in Preparation of the Global Report on Adult Learning and Education (GRALE) and the End of the United Nations Literacy Decade (UNLD)*, National Progress Report Submitted by the Government of Sweden, Paris, UNESCO, 23 p., réf. du 21 juin 2013, http://uil.unesco.org/fileadmin/download/en/national-reports/europe-and-north-america/Sweden.pdf.

Tousignant, Sylvie (2013). « L'apprentissage informel dans un contexte organisationnel : le quoi, mais surtout le comment », *L'Observatoire compétences-emplois sur la formation continue et le développement des compétences*, vol. 4, n° 1, mars, réf. du 16 mars 2013, http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/84-apprentissage-informel-dans-un-contexte-organisationnel.html?catid=17%3Amars-2013-volume-4-numero-1.

UNESCO (2010). *Alphabétisation : pauvreté et développement*, réf. du 4 juin 2013, http://www.unesco.org/fr/efa/international-cooperation/e-9-initiative/8th-meeting/main-theme/poverty-and-development/.

UNESCO (2009). «Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable : cadre d'action de Belém» dans *Confintea VI : Vivre et apprendre pour un futur viable : l'importance de l'éducation des adultes : sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes* (1-4 décembre 2009, Belém, Brésil), Paris, UNESCO, p. 1-11, réf. du 4 juin 2013, http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_%20fr.pdf.

UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir : rapport mondial de l'UNESCO*, Paris, UNESCO, 237 p., réf. du 4 juin 2013, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf.

UNESCO (1997). «Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes : rapport final» *dans Confintea V : cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes* (14-18 juillet 1997, Hambourg, Allemagne), Paris, UNESCO, p. 43, réf. du 4 juin 2013, http://www.unesco.org/education/uie/confintea/repfra.html.

Valderrama-Benitez, Valeria (2007). *La francisation à temps partiel des immigrants à Montréal*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, 45 p., réf. du 4 juin 2013, http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48061.

Vautour, Charline, Eva Auzou, Diane Pruneau et Natasha Prévost (2009). *Les compétences et les pratiques observées chez des adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème environnemental*, Rapport de recherche, Moncton, N.-B., Université de Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie, 36 p., réf. du 4 juin 2013, http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/raprech/raprech.pdf.

Veeman, Nayda (2004). *Adult Learning in Canada and Sweden : A Comparative Study of Four Sites*, Saskatoon, University of Saskatchewan, Department of Educational Administration, 261 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.nald.ca/library/research/sweden/sweden.pdf.

Ville de Longueuil (2013). *Charte de ville-lecture*, réf. du 22 août 2013, http://www.longueuil.ca/fr/node/10861.

Ville de Percé (2009). *Politique des arts et de la culture de Percé*, Percé (Québec), La Ville, 31 p., réf. du 6 juin 2013, http://www.ville.perce.qc.ca/fichiers/ville/Culture_et_patrimoine/Arts_et_culture/Politique_culturelle_approbation.pdf.

Ville de Rivière-du-Loup (2009?). *Rivière-du Loup, Ville-Amie des aînés : plan d'action 2009-2013*, réf. du 6 juin 2013, http://www.rqvvs.qc.ca/fr/membres-et-projets/projet/riviere-du-loup-ville-amie-des-aines-plan-d-action-2009-2013.

Ville de Rivière-du-Loup (1996). *Rivière-du-Loup : une politique culturelle*, Rivière-du-Loup, La Ville, 33 p.

Ville de Roberval (2005). *Politique culturelle : Ville de Roberval, La culture… dans notre nature*, Roberval, La Ville, 18 p., réf. du 2 décembre 2011, http://www.mccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/politique_culturelle_municipale/Roberval.pdf.

Ville de Trois-Pistoles (2011). «Nos aînés au cœur des préoccupations loisirs de la Ville de Trois-Pistoles», *Courrier municipal*, vol. 10, n° 9, p. 1.

Ville de Trois-Pistoles (2004). *Politique familliale et culturelle, Ville de Trois-Pistoles : pour faire de Trois-Pistoles un milieu qui soit près de ses citoyens et constamment à l'écoute de leurs besoins*, Trois-Pistoles, La Ville, 28 p., réf. du 6 juin 2013, http://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/politique_culturelle_municipale/Trois-Pistoles.pdf.

Ville de Trois-Rivières (2004). *«Une place pour la famille»: politique familiale*, Trois-Rivières, La Ville, 30 p., réf. du 6 juin 2013, http://laville.v3r.net/docs_upload/builder/859/Politique_familiale.pdf.

Voyer, Brigitte (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec: analyse, constats et pistes de solution: document de travail*, Montréal, Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes, 197 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Etat_situation_Formation_initiale_FGA_2012.pdf.

Wapikoni mobile (2010). *L'univers Wapikoni: la formation*, réf. du 14 novembre 2011, http://wapikoni.tv/univers/about/test1/.

Werquin, Patrick (2005). «Littératie: bien plus que des paroles», *L'Observateur de l'OCDE*, n° 251, septembre, réf. du 27 septembre 2011, http://www.observateurocde.org/news/fullstory.php/aid/1424.

White, Deena (2008). *La gouvernance intersectorielle à l'épreuve: évaluation de la mise en œuvre et première retombées de la Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire*, Montréal, Université de Montréal, Équipe d'évaluation de la politique, Centre de recherche sur les politiques et le développement social, 11 p.

Willms, J. Douglas (2003). «Literacy Proficiency of Youth: Evidence of Converging Socioeconomic Gradients», *International Journal of Educational Research*, vol. 39, n° 3, p. 247-252.

Y des femmes de Montréal (2012). *Alphabétisation*, réf. du 6 juin 2013, http://www.ydesfemmesmtl.org/Fr/Alphabetisation.html.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION CONTINUE*

PRÉSIDENT

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

MEMBRES

Claude BÉGIN
Conseiller syndical
Confédération des syndicats nationaux

Manon BERGERON
Directrice du Réseau des établissements
de la formation générale des adultes et du
Réseau des écoles de la formation professionnelle
Commission scolaire de Montréal

Christian BLANCHETTE
Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Louise BOLDUC
Directrice
Service de la formation continue
Université du Québec à Rimouski

Alain CYR
Consultant en alphabétisation

Frédéric DÉNOMMÉE
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Hautes-Rivières

Mihaela ILADE
Conseillère en emploi auprès
des personnes immigrantes
Service intégration travail Outaouais (SITO)

Bernard LACHANCE
Conseiller en gestion, développement
et internationalisation de l'éducation
Cégep régional de Lanaudière

Nadine LE GAL
Directrice
Formation continue et Services aux entreprises
Cégep de Saint-Jérôme

Diane MOCKLE
Directrice générale
Fondation pour l'alphabétisation

Maryse PORLIER
Conseillère pédagogique
Centre d'éducation des adultes
Commission scolaire de
Kamouraska–Rivière-du-Loup

Claudie SOLAR
Professeure honoraire associée
Université de Montréal

PERMANENCE

Isabelle GOBEIL
Coordonnatrice de la CEAFC

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Serge ALLARY
Directeur du Service de soutien à la formation
Université de Sherbrooke

Pierre BALLOFFET
Professeur agrégé
HEC Montréal

Julie CAMPEAU
Consultante en éducation des adultes
et étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation
Travailleuse autonome

Jean CHAREST
Professeur titulaire
Directeur intérimaire
Responsable des études de 2e cycle
École de relations industrielles et CRIMT
Université de Montréal

Diane McGEE
Directrice
Service de la formation continue
Cégep John Abbott

Patti L. MOORE
Agente de développement
Commission scolaire Central Québec

Lisette MOREAU
Directrice du Secrétariat
Commission des partenaires du marché du travail

Robert NOLET
Directeur adjoint
Commission scolaire de la Capitale

Sandra PAGEAU
Cadre-conseil
Emploi-Québec

Maryse PERREAULT
Présidente
Fondation pour l'alphabétisation

André N. POULIN
Directeur du CEA de Beauceville,
de Sainte-Justine et de Saint-Prosper
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Francine ROY
Chargée de projet
Ville de Murdochville

Richard ST-PIERRE
Conseiller pédagogique
Collège François-Xavier-Garneau

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENT
Claude LESSARD

MEMBRES

Diane ARSENAULT
Directrice générale (à la retraite)
Commission scolaire des Îles

Hélène BOUCHER
Directrice
Services éducatifs –
Adultes et formation professionnelle
Commission scolaire des Navigateurs

Marc CHARLAND
Directeur général
Fédération des comités de parents du Québec

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Ollivier DYENS
Vice-recteur adjoint aux études
Université Concordia

Keith W. HENDERSON
Consultant

Claire LAPOINTE
Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE
Directrice adjointe des études
Cégep du Vieux Montréal

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Janet MARK
Coordonnatrice du service Premières Nations
Campus de Val-d'Or
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Louise MILLETTE
Directrice
Département des génies civil,
géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE
Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Louise PARADIS
Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Joanne TEASDALE
Enseignante
Responsable pédagogique du projet ratio au primaire
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI
Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Alain VÉZINA
Directeur général
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE
Nicole LEMIEUX
Sous-ministre adjointe aux politiques
et au soutien à la gestion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE
Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé… (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales (mai 2013)

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juin 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles ? (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales — Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2010-2012 — Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (décembre 2012)

2008-2010 — Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (octobre 2010)

2006-2008 — L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

2005-2006 — Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)

2004-2005 — Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (mai 2006)

Vous pouvez consulter le présent avis
sur le site Web du Conseil supérieur de l'éducation :
http://www.cse.gouv.qc.ca

Vous pouvez aussi en faire la demande
au Conseil supérieur de l'éducation :

par téléphone :
418 643-3851 (boîte vocale)

par télécopieur :
418 644-2530

par courrier électronique :
panorama@cse.gouv.qc.ca

par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418 643-3850

www.cse.gouv.qc.ca

50-0482